I 4000

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XVIII • IANUARIE • 1969 • NR. 1

REVISTA DE PEDAGOGIE

1

ANUL XVIII

IANUARIE, 1969

1990

97

- IUL 2005

11 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL CIURGIUCĂ ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, Prof. emerit VASILE PODEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Învățător emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice

I 4000

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

1

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XVII 1969

IANUARIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2022

STUDII Pag.

NICOLAE APOSTOLESCU : Bazele metodologice ale legării instrucției cu educația în procesul de învățământ 3

M. ZLATE : Structura psihologică a activității extra-didactice pionierești. . 16

CERCETĂRI—EXPERIMENTE

MARIA GEORGESCU-BOȘTINĂ : Probleme ale predării citit-scrisului în condițiile școlarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani 28

FLORICA ANDREESCU, CORNELIA MARINESCU : Rezultate preliminare obținute în predarea matematicii la clasa I cu copii de 6 ani. . . 37

OLGA OPREA : Predarea cunoștințelor despre mediul înconjurător și dezvoltarea vorbirii la clasa I. 46

M. BOROȘ, F. FORNVALD : Priceperea elevilor de a alcătui în mod independent probleme. 54

SOFIA SORESCU : Relațiile socio-afective dintre elevii rămași în urmă la învățătură și colectivul clasei. 58

TRAIAN LUNGU : Timpul de învățătură al elevului din clasa a XII-a. 68

GHIDUL CERCETĂTORULUI

EMILIAN DIMITRIU : Privire de ansamblu asupra etapelor cercetării în pedagogie 78

PROBLEME ALE ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE

ION STRĂCHINARU : Perspective ale activității psihopedagogice în școală. 83

RODICA CIUREA-CODREANU, ILEANA LÁSZLÓFFY : Rolul și specificul vizitelor în întreprinderi și instituții ca mijloace de orientare profesională 89

MIHAI GHIVIRIGĂ : Utilizarea conținutului învățămîntului în procesul orientării școlare și profesionale. 94

PEDAGOGIE COMPARATĂ

BOGDAN SUCHODOLSKI : Noțiunea egalității în instruire (Sarcinile, metodele și dificultățile cercetărilor comparate) 100

ANCA MIRON : Probleme actuale ale generalizării învățămîntului de 10 ani în U.R.S.S. 107

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

AL. N. TISESCU : Simpozionul „Cercetarea științifică și acțiunea cultural-educativă pentru adulți" 111

ACULIN CAZACU : Tineretul — obiect de cercetare științifică. . . . 113

OVIDIU BĂDINA : Reuniunea internațională U.N.E.S.C.O. de experți pe problemele educației tineretului 115

V. T. : Educația fizică și sportul în atenția cercetătorilor. 117

VICTORIA POPOVICI : Expoziția „Aportul școlii la unirea Transilvaniei cu România". 118

RECENZII

NICOLAE RADU : „Psihologia copilului și psihologia pedagogică" de Tiberiu Bogdan și Ilie Stănculescu. 119

ION DRĂGAN : „L'orientation scolaire et profesionelle" („Orientarea școlară și profesională") — Jean Drevillon 121

SERGIU VAIDA : „N. Iorga" de Barbu Theodorescu. 122

REVISTA REVISTELOR

VASILE TEODORESCU : Probleme ale educației în unele reviste județene 124

FIȘIER

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

10854

СОДЕРЖАНИЕ

Николае Апостолеску, Методологические основы связи обучения с воспитанием в образовании * *М. Злате*, Психологическая структура пионерской внедидактической деятельности * *Мария Джорджеску-Бошгинэ*, Вопросы обучения грамоте детей шестилетнего возраста * *Флорика Андрееску, Корнелия Маринеску*, Предварительные результаты, полученные в преподавании математики в I-ом классе (с детьми шестилетнего возраста) * *Ольга Опря*, Развитие речи и преподавание знаний об окружающей среде в I-ом классе * *М. Борош, Ф. Форнвальд*, Умение учащихся самостоятельно составлять задачи * *София Сореску*, Социо-аффективные отношения между отстающими учащимися и классным коллективом * *Траян Лунгу*, Учебное время учащегося XII-го класса * *Эмилиян Димитриу*, Об этапах исследования в педагогике * *Ион Стрэкинару*, Перспективы психопедагогической деятельности в школе * *Родика Чуря-Кодряну, Илляна Ласлоффи*, Роль и специфика экскурсий на предприятиях как средство профессионалбной ориентации * *Михай Гивиригэ*, Использование содержания образования в процессе школьной и профессиональной ориентации * *Богдан Суходольский*, Понятие о равенстве в обучении (задачи, методы и трудности сравнительных исследований) * *Анка Мирон*, Актуальные вопросы обобщения десятилетнего образования в СССР * *А. Н. Тисеску*, Симпозиум по вопросу о научном исследовании и просветительно-воспитательной работе среди взрослых * *Акулин Казаку*, Молодежь — предмет научного исследования * *Овидиу Бэдина*, Международное совещание экспертов ЮНЕСКО по вопросам воспитания молодёжи * *В. Т.* Физическое воспитание и спорт во внимании исследователей * *Виктория Попович*, Выставка „Вклад школы в объединение Трансильвании с Румынией. " * мнения * ответы *

SOMMAIRE

Nicolae Apostolescu, Les fondements méthodologiques de la corrélation entre l'instruction et l'éducation dans le processus d'nseignement ★ *M. Zlate*, Structure psychologique de l'activité périscolaire des pionniers ★ *Maria Georgescu-Boştină*, Problèmes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les conditions de la scolarisation des enfants des l'âge de 6 ans ★ *Florica Andreescu, Cornelia Marinescu*, Résultats préliminaires obtenus dans l'enseignement des mathématiques chez des enfants âgés de 6 ans dans la I-ère classe primaire ★ *Olga Oprea*, Le développement du langage et l'enseignement des connaissances concernant le milieu environnant dans la I-ère classe primaire ★ *M. Boroş, F. Fornvald*, La capacité des élèves de formuler eux-mêmes des problèmes ★ *Sofia Sorescu*, Les relations sociales et affectives d'entre les élèves retardataires et le collectif de la classe ★ *Traian Lungu*, Le temps dont dispose l'élève de XII-e pour son travail ★ *Emilian Dimitriu*, Aperçu général sur les étapes de la recherche en pédagogie ★ *Ion Străchinaru*, Perspectives de l'activité psychopédagogique dans les écoles ★ *Rodica Ciurea-Codreanu, Ileana Laszlóffy*, Le rôle et les particularités des visites dans les entreprises et les institutions en tant que moyen d'orientation professionnelle ★ *Mihai Ghivirigă*, L'utilisation du contenu de l'enseignement en vue de l'orientation scolaire et professionnelle ★ *Bogdan Suchodolski*, La notion de l'égalité dans l'instruction (Les tâches, les méthodes et les difficultés des recherches comparées) ★ *Anca Miron*, Problèmes actuels de la généralisation de l'enseignement de 10 ans en U.R.S.S. ★ *Al. N. Tisescu*, Symposion concernant la recherche scientifique et l'activité culturelle-éducative pour les adultes ★ *Aculin Cazacu*, Les jeunes — objet de recherche scientifique ★ *Ovidiu Bădina*, La réunion internationale des experts UNESCO pour les problèmes de l'éducation des jeunes ★ *V. T.*, L'éducation physique et les sports dans l'attention des chercheurs ★ *Victoria Popovici*, L'exposition „l'Apport des écoles à l'union de la Transylvanie à la Roumanie" ★ Fichier ★ Préocupations — Notes — Réponses.

CONTENTS

Nicolae Apostolescu, The Methodological Bases for the Link of Instruction to Education in the Teaching Process ★ *M. Zlate*, The Psychological Structure of the Extra-School Pioneers Activity ★ *Maria Georgescu-Boştină*, Some Problems of Teaching Reading and Writing to the 6 Year Olds ★ *Florica Andreescu, Cornelia Marinescu*, The Preliminary Rezults Achieved in Teaching Mathematics to the First Form with 6 Year Olds ★ *Olga Oprea*, The Speech Devellopement and the Teaching of Knowledge about Environment to the First Form ★ *M. Boroş, F. Fornvald*, The Pupils' Skill to Form Problems Independently ★ *Sofia Sorescu*, Some Socio-Affective Relations between the Weak Pupils and their School-Fellows ★ *Traian Lungu*, The Learning Time of the 12th Form Pupils ★ *Emilian Dimitriu*, A. Bird's Eye-View upon the Stages of Pedagogical Research ★ *Ion Străchinaru*, Some Perspectives of the Psycho-pedagogical Activity in Shool ★ *Rodica Ciurea-Codreanu, Ileana Laszloffy*, The Role and the Specific Feature of the Visits at Enterprises and Institutions as a Means of Vocational Orientation ★ *Mihai Ghivirigă*, The Use of the Content of Learning in the Process of School and Vocational Orientation ★ *Bogdan Suchodolski*, The Notion of Equality in Instruction (Tasks, Methods and Difficulties in Comparative Research) ★ *Anca Miron*, The Present Problem of Generalizing the 10 Year School in the U.S.S.R. ★ *Al. N. Tisescu*, The Symposium concerning the Scientific Investigation and Cultural Educational Activity for Adults ★ *Aculin Cazacu*, The Youth — Object of Scientific Research ★ *Ovidiu Bădina*, The International UNESCO Meeting of Experts on Youth Education ★ *V. T.*, The Physical Training and Sports in the view of Researchers ★ *Victoria Popovici*, The Exhibition „The Contribution of School to the Union of Transylvania to Romania" ★ Concerns — Notes — Answers.

Bazele metodologice ale legării instrucției cu educația în procesul de învățămînt

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU

Caracterul instructiv-educativ constituie esența și exprimă o cerință legică fundamentală a procesului de învățămînt. O trăsătură legică o constituie și creșterea rolului educației în socialism. Aceasta în sensul că orînduirea socială nouă, înaintată, din care a dispărut antagonismul de clasă și, o dată cu acesta, exploatarea omului de către om, este strîns legată, între altele, de formarea unei noi conștiințe a oamenilor, ceea ce, evident, este o problemă de educație. În condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane, latura formativ-educativă dobîndește, pe de altă parte, o amploare excepțională și o orientare specific proiectivă, ca soluție dialectică obiectivă a contradicției dintre creșterea vertiginoasă a volumului de cunoștințe științifice și tehnice și caracterul relativ limitat al capacității de recepționare și asimilare a acestor cunoștințe. Aceeași orientare este determinată și de faptul că acumularea cunoștințelor avînd loc „în prezent", iar aplicarea lor în practică efectuîndu-se „în viitor", acestea sînt inevitabil supuse unei anumite „uzuri" morale — uzură care nu poate fi prevenită pe alte căi decît acelea de potențare a laturii formative a procesului de învățămînt, de dezvoltare a spiritului de inițiativă și a capacităților de rezolvare independentă și creatoare a situațiilor mereu noi pe care în mod permanent le pune producția, viața.* Sînt de relevat în același timp implicațiile specifice de ordin calitativ care rezultă din natura procesului de învățămînt, ca „principală și cea mai organizată cale" de realizare a educației multilaterale, a acelei educații prin care se realizează tipul de personalitate umană cerut în mod obiectiv de societatea contemporană — de cea socialistă și comunistă în primul rînd.

Rolul educativ al procesului de învățămînt se reflectă în conținutul unui principiu de multă vreme statornicit în pedagogie. El este subliniat

* Orientarea în spirit formativ a procesului de învățămînt este tot mai mult accentuată atît în condițiile contemporaneității, cît și prin analize retrospective. A se vedea în această privință V. T. Thayer, *Formative ideals in american education*, Dodd, Mead and company, inc. New-York — Toronto, 1965.

și în documente ale Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România : „...în opera complexă de educare multilaterală a tineretului — se spune într-unul dintre cele mai recente documente — rolul principal revine școlii, cadrelor didactice, care dispun de cunoștințe și de experiența pedagogică necesară". „Perfecționarea educației elevilor se va realiza, în primul rînd, prin creșterea valorii educative a procesului de învățămînt". „Fiecare disciplină trebuie să aducă o contribuție specifică la dezvoltarea gîndirii, la educația elevilor". [1]

Realizarea în practică a acestui principiu întîmpină însă anumite dificultăți, unele obiective, altele subiective. „...nu întotdeauna — se spune în documentul menționat al P.C.R. — sînt puse în valoare resursele educative ale obiectelor de studiu și, îndeosebi, ale disciplinelor umaniste care, prin conținutul lor, oferă mari posibilități pentru formarea convingerilor, sentimentelor patriotice, pentru înrîurirea idealurilor de viață ale elevilor" (p. 33). De la sine înțeles, educația se realizează în primul rînd și în cea mai mare măsură prin instrucție, prin transmiterea de cunoștințe, prin latura cognitivă a procesului de învățămînt. Aspectul educațional nu este însă decît într-o mică măsură rezultatul direct, nemijlocit, spontan al instrucției. Pentru a obține efecte educative în sensul strict al cuvîntului — autentice și durabile — procesul de instruire trebuie cu necesitate absolută să întrunească anumite condiții : să fie în mod *intenționat* orientat în această direcție, să folosească o serie de măsuri, căi și mijloace adecvate, valorificate ca atare, și supuse unei continue acțiuni de înnoire și aprofundare. În domeniul strict al transmiterii de cunoștințe se pot obține rezultate remarcabile ușor de evidențiat, într-un timp relativ scurt. Cu totul alta este situația în domeniul educației. Pentru formarea unor trăsături stabile de ordin intelectual, moral, estetic etc. sînt necesare un timp îndelungat și o muncă sistematică, perseverentă și deosebit de pricepută din punct de vedere pedagogic. Nu întotdeauna sînt însă întrunite aceste condiții, fapt care face ca în practică latura instructivă a procesului de învățămînt să fie de multe ori preponderentă față de cea educațională. La aceasta contribuie în unele cazuri și orientarea greșită în ce privește conținutul exigenței față de activitatea cadrelor didactice.

O cauză obiectivă a insuficientei valorificări educaționale a procesului de învățămînt o constituie și faptul că nu a fost prelucrat și clarificat îndeajuns acest aspect în elementele lui constitutive și în condițiile metodico-organizatorice de realizare în practică. Marea majoritate a lucrărilor și cercetărilor științifice de pedagogie sînt axate pe probleme de didactică, de instrucție. Comparativ, numai o mică parte dintre ele tratează probleme specifice de educație. Chiar dacă acest lucru este explicabil și necesar — dată fiind însemnătatea legică a instrucției în procesul de educație — el nu este însă satisfăcător. Mișcarea contemporană de modernizare a învățămîntului, bazată pe interpretări și aplicații cibernetice, a înregistrat — după cum se știe — progrese remarcabile în

[1] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22 aprilie 1968, p. 33, 34.

punerea în evidență a unor aspecte educaționale. Acestea se referă însă mai mult la educația intelectuală — iar în cadrul acesteia numai la unele aspecte particulare, îndeosebi la dezvoltarea proceselor și capacităților psihice, a gîndirii în primul rînd — lăsînd la o parte aspecte deosebit de importante, cum ar fi de exemplu formarea concepției științifice despre lume. Prea puțin sînt abordate, în comparație cu însemnătatea lor, celelalte componente ale educației multilaterale : educația morală, educația estetică etc., care condiționează nemijlocit bogăția spirituală a omului de tip nou, formarea lui ca cetățean conștient și ca principală forță de producție.

Se pune cu necesitate, în aceste condiții, problema lărgirii și aprofundării pe baze științifice a căilor și mijloacelor de legare a instrucției cu educația în procesul de învățămînt.

★

De la sine înțeles, în rezolvarea problemei trebuie pornit de la o concepție metodologică adecvată. Absența unei asemenea concepții în practica de pînă aci constituie principala cauză a deficiențelor din punct de vedere educațional ale procesului de învățămînt. În general, s-a considerat că realizarea acestei laturi se obține prin mijloace strict metodice, aplicate de la lecție la lecție, în funcție de conținutul și scopul specific al fiecăreia. S-a acumulat în această privință o experiență apreciabilă, o parte din ea fiind generalizată în articole și studii de specialitate care face cinste cadrelor didactice, prin străduința depusă, prin ingeniozitatea unora din metodele și procedeele folosite. S-a pierdut însă din vedere un element care după părerea noastră este fundamental : *conținutul* procesului de învățămînt în ansamblul alcătuirii lui, ca principal și nesecat izvor din care, prin intermediul mijloacelor metodice, rezultă, actualizîndu-se, esența educativă a cunoștințelor predate. S-au pierdut mai ales din vedere condițiile pe care trebuie să le îndeplinească organizarea conținutului învățămîntului, pentru ca el să ducă cu necesitate obiectivă la formarea trăsăturilor educaționale corespunzătoare. Este vorba în primul rînd de *continuitatea* și desfășurarea *sistematică* a procesului de formare a acestor trăsături.

Educația intelectuală, oricare ar fi aspectul luat în considerare (dezvoltarea proceselor intelectuale sau formarea concepției științifice despre lume), se bazează în ultimă analiză după unele interpretări, pe fenomenul de transfer. Este știut că acesta are loc în condițiile a numeroase lanțuri de generalizări din ce în ce mai cuprinzătoare și la niveluri de abstractizare tot mai ridicate, ca rezultat al unor variate și repetate operații de analiză și sinteză, inducție și deducție etc. Așa cum observă A. Krikemans [2], transferul — mecanism al dezvoltării intelectuale — este rezultatul unor sisteme operaționale multilaterale prin care personalitatea umană își exprimă capacitatea sa, în continuă creștere și afirmare, de a rezolva sub impulsul trebuințelor situațiile teoretice și practice pe care viața, activitatea le pun la diferite niveluri de exigență. Caracterul organizat al acestor sisteme operaționale în ceea ce

[2] *Pédagogie générale*, (cap. Éducation intellectuelle), Nauwelaerts-Louvrin, Beatrice-Nauwelaerts, Paris, ed. a II-a, revăzută și adăugită, 1967, p. 161.

privește relațiile dintre ele, ca și formele de întărire și funcționalitatea lor în timp sînt condiții necesare ale formării și stabilității calităților superioare ale gîndirii, ale proceselor intelectuale în general.

În aceleași condiții se dezvoltă și se formează și procesele emoționale superioare, sentimentele. Aceasta cu atît mai mult cu cît sentimentele, ca stări afective specifice, se dezvoltă în strînsă legătură cu conținutul informațional, încărcat cu variate semnificații sociale. Cercetările de specialitate au dezvăluit etapele prin care omul se ridică la nivelul sentimentelor generalizate și stabile, integrate în atitudini și în concepția despre lume. Cercetările scot de asemenea în evidență rolul important pe care-l au cunoștințele în formarea sentimentelor și condițiile în care are loc procesul corespunzător. „Numai pe baza unui sistem de asociații — spune Liublinskaia — judecățile apreciative ale adulților vor provoca din partea copiilor o reacție emoțională corespunzătoare și întemeiată. De aceea, este necesar ca la un anumit nivel de dezvoltare să se creeze și un nivel determinat de cunoștințe, în lipsa cărora nu este de conceput dezvoltarea emoțiilor umane superioare“ [3]. Este deci vorba și aici de „un sistem de asociații“ — de înlănțuirea sistematică și continuă a componentelor constitutive ale procesului educațional respectiv.

În ceea ce privește formarea trăsăturilor de voință, de caracter, lucrurile sînt și mai clare, date fiind legile elaborării sterotipiilor dinamice care stau la baza acestor trăsături și a căror condiționare de organizarea în sisteme a reacțiilor și de întărire a acestora prin repetabilitatea judicios distribuită în timp sînt binecunoscute.

Convingerile, ca stadiu superior al cunoștințelor, îmbinate cu procese psihice complexe, prin care acestea sînt introduse în sfera emoțională activă și prin aceasta în însăși structura personalității, nu pot fi concepute în afara unei activități sistematice și de durată organizată ca atare în cadrul procesului instructiv-educativ *.

Punctul de vedere privind laturile educaționale este într-o foarte mică măsură — și uneori numai întîmplător — reflectat în modul de elaborare a programelor obiectelor de învățămînt și a manualelor școlare. De regulă, programele se întocmesc după criteriul succesiunii logice a cunoștințelor, căutîndu-se, în principiu, să se asigure sistemul științific intern al disciplinelor respective (excepție fac în oarecare măsură programele claselor elementare, axate pe cerințele formării deprinderilor culturale de bază ; cititul, scrierea, socotitul). Manualele, evident, caută să urmeze aceeași cale. Ne găsim deci în fața unor elaborate la baza cărora stă aproape în exclusivitate criteriul informațional. Acest lucru este deosebit de important — atunci cînd este realizat în mod corespunzător — din punctul de vedere al educației intelectuale, considerată sub aspectul formării gîndirii în procesul predării fiecărui obiect de învățămînt în parte (evident, în strînsă conexiune cu însușirea de către elevi a cunoștințelor respective). Nu rezultă însă nimic sau aproape nimic din punctul de vedere al formării în mod sistematic a celorlalte trăsături ale educației intelectuale — procesele senzoriale, memoria,

[3] După *Tratat de psihologie* — sub redacția prof. univ. Al. Roșca — Editura Academiei, București, 1963, p. 423.

* A. Chircev, *Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor*, „Revista de pedagogie“ nr. 10/1968.

atenția, imaginația etc., — precum și al formării concepției științifice despre lume, fără să mai vorbim de celelalte componente ale educației multilaterale în ansamblu, care nici ele nu sînt prea mult luate în considerare.

S-ar putea spune că aceasta este sarcina manualelor școlare, în care temele din programe sînt prezentate în mod desfășurat. Adevărul este că nici manualele nu reflectă o preocupare sistematică în acest sens. Cele ale disciplinelor „reale" : matematica, fizica, chimia etc. se limitează la succesiunea mai mult sau mai puțin logică a temelor din programă, sub aspectul strict al transmiterii de cunoștințe, latura educațională, pe plan intelectual restrîns, realizîndu-se în general spontan. În manualele disciplinelor „umaniste" există mai pronunțate preocupări cu caracter educațional, reflectate în conținutul diferitelor lecții. Totuși, nici aici aceste preocupări nu au un caracter sistematic, nu sînt orientate după puncte de vedere clare, în care să se reflecte concepția asupra sarcinilor educaționale specifice ale fiecărui obiect de învățămînt în parte și asupra condițiilor de realizare corespunzătoare acestor sarcini. În general, programele și manualele școlare sînt întocmite aproape exclusiv după criteriul logicii informaționale, fără o analiză mai aprofundată a conținutului obiectelor de învățămînt din punct de vedere educațional și fără preocuparea de a organiza acest conținut în funcție de condițiile obiective și subiective ale formării trăsăturilor educaționale — acestea fiind lăsate mai mult sau mai puțin pe seama efectului spontan al procesului de învățămînt și mai ales pe seama virtuozității metodice a cadrelor didactice.

Vom ilustra cele de mai sus printr-un exemplu — analiza conținutului programei și a manualelor de limba română la clasele V—VIII din punctul de vedere al *educației patriotice*, prin predarea lecțiilor de *lectură literară*.

Trebuie recunoscut din capul locului că lecturile cu conținut patriotic au la aceste clase o pondere destul de ridicată — în medie cam 71% din totalul temelor din programă și manual. În ce privește aspectele patriotismului reflectate în aceste lecturi, pentru fiecare clasă, se observă o repartizare convenabilă, ascendentă, a celor cu teme privind *trecutul de luptă* a poporului, de la clasa a V-a la clasa a VIII-a ; mai slab reprezentate sînt cele referitoare la *frumusețile* și *bogățiile patriei* — cîte o singură lectură la clasele a V-a, a VII-a, a VIII-a, un număr mai mare existînd la clasa a VI-a ; cele referitoare la *calitățile morale și intelectuale ale poporului* sînt de asemenea slab reprezentate — cîte una la clasele a VI-a, a VIII-a și cîte două la clasele a V-a și a VII-a ; este bine reprezentat *avîntul muncii creatoare* a poporului sub conducerea partidului — respectiv 6, 7, 4 la clasele a V-a, a VI-a, a VII-a, dar e surprinzător că la clasa a VIII-a nu apare nici o lectură cu acest conținut (afară de cazul că punem în această categorie reportajul lui Geo Bogza *Pe Bistrița și pe Trotuș*, unde predomină însă frumusețile naturii).

Socotim că în stabilirea conținutului programei și al manualelor o preocupare cu caracter pedagogic intenționat în ce privește dozarea lecturilor literare în funcție de aspectul pe care îl reprezintă în cadrul educației patriotice, ținînd seama și de particularitățile de vîrstă și

gradul de pregătire a elevilor, ar constitui o măsură cu caracter științific în crearea condițiilor obiective de realizare a trăsăturii educaționale de care este vorba.

Un aspect deosebit de important care se desprinde din analiza pe care o facem aici este acela care privește modul cum se eșalonează în cadrul programei și manualului lecturile literare cu conținut patriotic. Din 11 lecturi la clasa a V-a, 3 sînt așezate succesiv la începutul manualului și 3 la sfîrșitul lui, restul de 5 fiind intercalate, cu o alternanță relativ regulată, între cele cu alt caracter. La clasa a VI-a apare o mai bună eșalonare, între cele 18 lecturi fiind intercalate 7 de altă natură. La clasa a VII-a 6 din 19 lecturi sînt plasate succesiv la început, 3 succesiv în sfertul al treilea al conținutului și 4 la sfîrșit, restul de 6 fiind intercalate neregulat printre lecturile de altă natură. La clasa a VIII-a, din 13 lecturi 7 sînt plasate succesiv la început, în prima treime a conținutului, iar restul de 7 aproape toate, de asemenea, succesiv, în ultima treime, cea de-a doua treime neconținînd nici o lectură cu caracter patriotic. Chiar dacă pot interveni criterii variate în eșalonarea lecturilor literare în programe și manual, socotim că nu este imposibilă armonizarea tuturor criteriilor, astfel încît să se asigure o anumită *continuitate* — chiar relativă — în distribuția celor ce se axează pe anumite trăsături educaționale, creîndu-se astfel condiții propice desfășurării sistematice a proceselor care să ducă la formarea acestor trăsături *.

Din această analiză sumară rezultă rezerve adînci de posibilități existente în conținutul procesului de învățămînt pentru potențarea acțiunii lui educative, rezerve care însă trebuie căutate și cunoscute în prealabil și organizate în consecință, în lumina unor finalități precise și a condițiilor obiective care să ducă la realizarea lor. Analize asemănătoare se pot face conținutului — programelor și manualelor — celorlalte obiecte de învățămînt, cu aceleași concluzii din punct de vedere organizatoric. Este ușor de priceput ce ar însemna acest lucru pentru aprofundarea muncii instructiv-educative, pentru ridicarea eficienței procesului de învățămînt în ansamblu.

Nu ne propunem aici o expunere amănunțită a modului de realizare a acestei concepții. Aceasta ar presupune în prealabil cel puțin două operații esențiale : stabilirea în principiu a elementelor care ar trebui să facă neapărat parte din conținutul învățămîntului în lumina cerințelor actuale și de perspectivă — și în această privință apar unele propuneri interesante ** — apoi stabilirea structurii disciplinelor de învățămînt, pe obiective finale și intermediare, în funcție de sarcinile edu-

---

* Acest punct de vedere poate fi întemeiat și pe concluziile unui studiu deosebit de interesant asupra procesului de creație al inovatorilor din fabrici, elaborat în cadrul Institutului de psihologie al Academiei din R. P. Chineză. Aceste concluzii arată că procesul de rezolvare a problemelor puse de activitatea respectivă poate fi ușurat pe calea *clasificării* (subl. n.) problemelor de inovații în categorii adecvate. (După *Tratat de psihologie experimentală* — sub redacția Al. Roșca — p. 218). În problema noastră ar fi vorba tot de o clasificare, de astă dată a lecturilor literare, după tema conținutului lor educațional.

** Menționăm propunerile lui A. I. Markușevici, în *Progresul tehnico-științific și conținutul învățămîntului școlar*, „Sovetskaia Pedagoghika" 1968, nr. 7 și ale lui R. Taton, în *Place et rôle de la philosophie et de l'histoire des sciences dans l'enseignement du second degré*, Document C.I.E.S. nr. 66—2/1968.

cațională dominante, ca și de cele subordonate, specifice. Evident, nu este cazul să întreprindem aici această lucrare, scopul prezentului articol fiind exclusiv acela de a pune în lumină, în principiu, o anumită concepție în problema de care ne ocupăm.

Punctul de vedere exprimat are o serie de consecințe importante. În primul rînd, rezultă de aici o altă concepție asupra alcătuirii programelor și manualelor didactice. În esență, această concepție evidențiază necesitatea depășirii criteriilor logicii informaționale în alcătuirea acestor documente, prin completarea lor explicită cu criterii obiective ale logicii educaționale, în strînsă conexiune cu cele dintîi, în funcție de sarcinile multilaterale ale procesului de formare a omului.

În al doilea rînd, un alt mod de planificare a muncii instructiv-educative a cadrelor didactice. Aceasta în sensul planificării nu numai a conținutului informațional — temele lecțiilor și ale sistemelor de lecții — ci și a procesului educațional pe diferitele laturi ale acestuia. E vorba de stabilirea perspectivei în ansamblu și a etapelor formării trăsăturilor educaționale, prin intermediul conținutului obiectului de învățămînt, fiecare lecție ocupînd un loc bine determinat în desfășurarea acestui proces.

În al treilea rînd, se produce o clasificare și o ordonare a diferitelor teme din conținutul procesului de învățămînt, pe categorii, în funcție de trăsătura dominantă a acestora din punct de vedere educațional. Aceasta duce la o mai bună cunoaștere a scopurilor instructiv-educative ale fiecărei lecții în parte și la o mai bună realizare a legăturii ce trebuie să existe între lecțiile cu aceeași sarcină educațională, aprofundîndu-se astfel caracterul rațional al muncii cadrelor didactice din punct de vedere organizatoric.

În al patrulea rînd, se clarifică și conținutul propriu-zis al aspectului metodic al lecțiilor. Avînd la îndemînă instrumentele necesare pentru determinarea dominantei educaționale a fiecărei lecții — în seria din care aceasta face parte — cadrele didactice pot să ierarhizeze în funcție de această dominantă celelalte sarcini instructiv-educative și să-și organizeze astfel, în mod diferențiat și în spirit creator, aparatura tehnico-metodică prin care se realizează aceste sarcini. Se simplifică pe această cale sistemul de lucru în elaborarea lecțiilor, îmbogățindu-se totodată acestea cu virtualități de mai intensă eficiență educațională. (În prezent, ori se lasă sarcinile educative la discreția efectelor spontane ale organizării metodice, ori se urmăresc concomitent, cum este cazul de exemplu în predarea literaturii, sarcini variate : educație morală, intelectuală, estetică etc., fără o diferențiere a lor în sensul ierarhizării și, în consecință, fără o orientare suficient de suplă în fixarea conținutului și în alegerea mijloacelor didactico-metodice.)

★

Am arătat în linii mari condițiile pe care trebuie să le îndeplinească — din punctul de vedere al organizării — conținutul obiectelor de învățămînt, pentru a se face posibilă în cît mai mare măsură punerea în valoare a resurselor formativ-educative ale acestuia. Actul efectiv al acestei puneri în valoare se realizează, de la sine înțeles, prin justa selecționare a aparaturii operațional-metodice și prin organizarea a-

cesteia în strînsă conexiune cu conținutul procesului de învățămînt. În didactică și metodică a fost acumulată — după cum am arătat mai înainte — o bogată experiență, dezvoltată în condițiile contemporaneității cu cuceriri noi, deosebit de valoroase, obținute sub semnul „modernizării" procesului de învățămînt, cu sprijinul unor științe interdisciplinare și îndeosebi al cibernetici. În afara metodelor clasice — expunerea sistematică, conversația, demonstrarea, munca cu manualul și cu cartea în general etc. — o serie de forme și procedee noi — *problematizarea, programarea, modelul* și *modelarea, algoritmizarea* etc.[4] — vin într-adevăr să îmbogățească claviatura metodică actuală a activității de instruire și de educare sistematică. Precizăm însă încă o dată că toate acestea au ca esență dezvoltarea proceselor intelectuale, a gîndirii în primul rînd, și numai o legătură indirectă, mijlocită cu educația moral-cetățenească, cu educația estetică, cu educația fizică etc. De la sine înțeles, fiecare latură a educației are o componentă intelectuală și, ca atare, beneficiază într-o anumită măsură de instrumentele metodice de mai sus. În cadrul legării instrucției cu educația acestea se cer însă neapărat completate cu modalități practice și instrumente de lucru specifice, care să contribuie la modelarea și la dezvoltarea proceselor emoțional-afective și a celor volitionale, implicate cu pondere sporită în conținutul laturilor educaționale. Și în aceste domenii au fost acumulate forme de activitate, metode și procedee valoroase, care și-au dovedit eficiența în practica învățămîntului. Ar fi greu de făcut un inventar complet al acestora. Menționăm însă că ele au ca principiu fundamental de construire și de organizare fie *imaginea* — obiectuală, concret-reproductivă sau verbală —— bogată atît în elemente informaționale, cît și în elemente afectiv-emoționale, fie diferite tipuri de *forme operaționale* prin care se realizează varietatele activități teoretice și practice cu caracter instructiv-educativ în cadrul procesului de învățămînt.*

Mijloacele metodice indicate în principiu aici nu înlocuiesc, ci vin să completeze pe cele din prima categorie, orientate mai mult spre dezvoltarea capacităților intelectuale — ambele categorii alcătuind un tot unitar, axat pe unitatea de esență a procesului instructiv-educativ. Separarea lor o facem numai ca un procedeu didactic, în scopul unei mai clare înțelegeri a raportului dintre ele. Important de subliniat este faptul, just observat de Krikemans, că „fiecare învățare este o experiență", lucru pe care „mulți profesori îl uită", limitîndu-se la comunicarea unor cunoștințe *conceptuale* în loc de cunoștințe *reale*"

---

[4] Vezi: V. Bunescu, *Concepția cibernetică și programatică — o cale de modernizare a didacticii;* E. Constantinescu, *Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan,* „Revista de pedagogie" nr. 3/1968; *Strategies and Tacties in secondery School Teaching — a book of Reading,* Edited by Leonard H. Klark, New-York, London, Th. Macmillan Company — Collier — Macmillan, 1968.

* În aceste categorii se încadrează: observarea directă, descrierea interpretativă, povestirea, folosirea materialului beletristic și a diferitelor moduri de ilustrare grafică, comparația, exemplificările cu valențe emoționale, dramatizarea, explicațiile plastice, acțiunile practice cu semnificații sociale, stimularea și emulația, antrenarea în procese cu caracter euristic, în general, și dezvăluire a sensurilor politico-ideologice și etice, în special etc. Un rol important, în condițiile folosirii judicioase, îl au și mijloacele tehnice moderne audio-vizuale.

(subl. n.) *. Se evidențiază aci deosebirea dintre un învățămînt axat exclusiv pe latura instructivă și cel care face din instrucție principala bază a educației.

Rezultă din cele arătate că pedagogia contemporană — considerată în ansamblul ei teoretic și practic — dispune de o bogată gamă de mijloace, căi și procedee didactico-metodice, în care se reflectă de fapt în multe privințe pozițiile înaintate ale științei și tehnicii contemporane. Bine stăpînită și creator instrumentată, această gamă asigură realizarea corespunzătoare a multiplelor sarcini pe care procesul de învățămînt le are de îndeplinit. Între acestea legarea instrucției cu educația este de prim ordin.

Problema care se pune este aceea de a descoperi formula legică, „principiul" după care să se facă selecția elementelor metodico-operaționale și organizarea lor într-un sistem funcțional prin care să se realizeze la nivel corespunzător dezideratul de mai sus. Socotim că fiecare lecție își are „legea" ei din acest punct de vedere, iar profesorul trebuie să dispună de o metodă care să-l ajute în descoperirea acestei legi.

Dăm ca metodă în acest sens analiza actului educațional care se realizează în cadrul lecției. Fiecare lecție are un *subiect*, o temă și aparține unei anumite categorii, unui anumit *tip*, după sarcina fundamentală pe care o are de îndeplinit în cadrul procesului de învățămînt ca proces de cunoaștere (transmiterea de cunoștințe, fixarea și aprofundarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor de aplicare a cunoștințelor în practică, verificarea și aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor). În același timp, fiecare lecție are un *conținut* informațional sau operațional, prin care se realizează anumite *sarcini educaționale* (una dominantă și altele secundare). Toate aceste componente sînt unificate funcțional în *sistemul metodico-organizatoric* al lecției, sistem prin intermediul căruia, dacă e just constituit, conținutul informațional sau operațional este transformat calitativ în trăsături educaționale (intelectuale, morale, estetice etc.) ale elevilor.

Rezultă din această analiză că principiul de construire a sistemului metodico-organizatoric al lecției rezidă în relațiile legice dintre conținutul informațional sau operațional — raportat la elementele lui esențiale — care se transmite elevilor în procesul lecției și sarcinile educaționale (dominantă și secundare) care se cer realizate prin acest conținut. Aplicînd aceste relații în elaborarea sistemului metodic al lecției, se creează posibilitatea realizării acesteia la nivelul de eficiență instructiv-educativă corespunzătoare.

Să ilustrăm această idee prin exemple în care sînt date aspectele constitutive esențiale ale lecției și relațiile dintre ele.

1) *O lecție de gramatică.*

— Subiectul : *verbul*

— Tipul lecției : comunicarea de cunoștințe noi.

— Sarcinile educaționale :

---

* A. Krikemans, *Pédagogie générale (cap. Éducation intellectuelle*, Nauwelaets-Louvin, Beatrice- Nauwelaerts, Paris, ed. a II-a revăzută și adăugită, 1967, p. 158.

a) Dominanta : dezvoltarea gîndirii (operațiile de analiză, sinteză, generalizare etc.) și a priceperii de a identifica părțile de vorbire cu funcție de verb ; contribuție la conștientizarea structurii, în general, a limbii ;

b) Secundare : educația morală (prin conținutul exemplelor analizate) și educația estetică (prin calitățile de expresivitate ale exemplelor) — acestea dacă este cazul.

— Elementul informațional de bază : elementele „definitorii" ale verbului („lucrarea", „firea", „starea"), identificate prin analiza exemplelor și unificate prin generalizare și definirea noțiunii de verb.

— Principiul metodico-organizatoric : procedeul inductiv — analiza exemplelor cu desprinderea elementelor definitorii și generalizarea acestora ; sau procedeul deductiv — prezentarea elementelor definitorii (nu a definiției) și identificarea pe baza lor a părților de vorbire cu funcție de verb într-un text dat, în încheiere făcîndu-se generalizarea, cu formularea definiției.

2) *O lecție de istorie.*

— Subiectul : *Lupta de la Călugăreni a lui Mihai-Viteazul cu Turcii.*

— Tipul lecției : comunicare de cunoștințe ;

— Sarcinile educaționale :

a) Dominanta : introducerea în conștiința elevilor a unui important element ideologico-politic — superioritatea forței morale în lupta pentru apărarea patriei, în comparație cu superioritatea numerică și în armament a inamicului cotropitor ;

dezvoltarea sentimentului patriotic : admirația față de perspicacitatea tactică și curajul în luptă al lui Mihai Viteazul, față de avîntul oștirii lui.

b) Secundare : dezvoltarea proceselor intelectuale și afectiv-volitionale (gîndirea, imaginația, memoria, deprinderea de a reprezenta grafic dispozitivul de luptă etc.).

— Elementul informațional de bază : raportul de forțe între oștirea lui Mihai Viteazul și oastea turcească, alegerea de către Mihai Viteazul a locului unde să se dea bătălia (motivarea), dispozitivul oștirii române ,actul de vitejie al lui Mihai Viteazul

— Principiul metodico-organizatoric : îmbinarea operațiilor de gîndire cu elemente emoționale-intuiitive-: comparația, deducția. descrierea, povestirea, material ilustrativ grafic și beletristic

3) *O lecție de matematică (geometrie).*

— Subiectul : *Teorema celor 3 perpendiculare.*

— Tipul : comunicare de cunoștințe ;

— Sarcinile educaționale :

a) Dominanta : dezvoltarea gîndirii și a imaginației spațiale, a capacității de a demonstra, a priceperii de a recunoaște relațiile dintre diferitele planuri și linii în figuri și corpuri geometrice și în obiecte din mediul înconjurător ;

— Elementul informațional de bază : relația dintre cele trei planuri în care sînt situate liniile perpendiculare și relațiile dintre perpendiculare.

— Principiul metodico-organizatoric : construcția grafică (de către profesor) și obiectuală (de către elevi), demonstrația, aplicații teoretice și practice.

Este evidentă, în aceste exemple, legătura consecventă dintre *sarcinile educaționale* (în primul rînd cea dominantă), *elementul informațional de bază* și *principiul metodico-organizatoric* al lecției.* Disocierea aspectelor esențiale constitutive ale lecției și dezvăluirea pe această bază a principiului legic după care se elaborează sistemul metodico-organizatoric se relevează astfel ca elemente ale unei metode operative în realizarea — la nivelul metodicii — a legăturii dintre instrucție și educație în procesul de învățămînt. Această metodă derivă cu necesitate din cerința obiectivă a punerii pe prim plan a rolului formativ-educativ al procesului de învățămînt.

Consecințe importante decurg din concepția de mai sus în ceea ce privește planificarea muncii instructiv-educative și în special în alcătuirea *planului calendaristic*. Prezentarea tematicii fiecărui obiect de învățămînt după schema de mai sus — aspectele constitutive menționate ale fiecărei lecții așezîndu-se în rubrici paralele — permite o eșalonare sistematică și o anumită *continuitate* atît a aspectului informațional, cît și a celui educațional al procesului de învățămînt, inclusiv al sistemelor metodico-organizatorice corespunzătoare, dînd astfel o viziune de ansamblu asupra desfășurării acestui proces. Art. 265 din Regulamentul școlilor de cultură generală întocmit de Ministerul Învățămîntului prevede eșalonarea pe două etape a elaborării acestui plan : o parte — nr. curent, titlul, data, tipul lecțiilor — la începutul trimestrului, iar restul — scopul, metodele, temele pentru munca independentă, bibliografie etc. — în preajma datei cînd are loc lecția. Se îmbină, în acest sistem, pregătirea de perspectivă cu cea actuală ceea ce, evident, este un lucru pozitiv.

În concepția prezentată în paginile precedente, planificarea se face integral la începutul trimestrului, chiar înainte de începerea anului școlar. Ea reprezintă un studiu aprofundat al *conținutului* obiectului de învățămînt, din punctul de vedere al condițiilor teoretice și metodico-organizatorice de transformare a acestuia în *proces instructiv-educativ*. Planificarea calendaristică reprezintă expresia conceptuală a organizării acestei transformări. Astfel întocmit, documentul planificării calendaristice acționează ca îndreptar și în același timp ca factor stimulator în munca depusă ulterior pentru completa pregătire a lecțiilor, cadrele didactice avînd înțelegerea clară a progresului ce trebuie realizat cu fiecare lecție în parte și a obligației de a-și da seama de măsura în care au reușit să realizeze acest progres.

---

* De observat că nu folosim termenul de „scop" al lecției. Aceasta deoarece după părerea noastră, exprimarea globală a scopului („instructiv-educativ") dobîndește caracter formal, împiedicînd înțelegerea justă a legăturii funcționale dintre aspectul informațional și cel educațional al procesului de învățămînt.

Aceasta este, pe scurt, concepția metodologică pe care o considerăm eficientă în legarea instrucției cu educația în procesul de învățămînt. Recunoaștem că această metodologie presupune o restructurare a sistemului de muncă tradițional și necesită eforturi de organizare în plus din partea cadrelor didactice, o pătrundere mai adîncă în esența și condițiile obiective și subiective ale procesului instructiv-educativ. Activitatea desfășurată în aceste direcții va fi însă răsplătită prin rezultatele educative superioare care cu certitudine vor fi obținute *.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ С ВОСПИТАНИЕМ В ОБРАЗОВАНИИ

(Р е з ю м е)

В первой части очерка выявляется значение воспитательно-формативной роли процесса обучения в условиях современного общества. Определеляя субъективные и объективные трудности, встающие на пути практического осуществления этого положения, автор показывает, что одной из причин является отсутствие соответствующей методологии для реализации эффективной связи обучения с воспитанием в учебном процессе.

Как методологию, он предлагает планирование учебно-воспитательного процесса *не только по информационной стороне,* как это обычно делается, *но и по воспитательной стороне,* конечно, в тесной взаимосвязи. Организованное таким образом, содержание образования становится основным фактором в осуществлении воспитательного характера процесса обучения.

Вторым элементом методологии является система методологической разработки уроков; она состоит в раскрытии логического принципа, который лежит в основе методико-организационной системы каждого урока. Приводится новый тип схемы разработки уроков, а также примеры уроков по румынскому языку, истории, математике.

LES FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA CORRÉLATION ENTRE L'INSTRUCTION ET L'ÉDUCATION DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

L'auteur y met en évidence l:importance toujours plus grande du rôle formatif et éducatif de l'enseignement de nos jours. Tout en constatant que les difficultés objectives et subjectives auxquelles se bute la réalisation pratique de cette exigence — le côté instructif ayant généralement un poids plus grand — l'auteur souligne que l'une des causes en est l'absence d'une méthodologie appropriée concernant la compréhension et la réalisation effective et efficiente de la corrélation entre l'instruction et l'éducation dans le cadre du processus d'enseignement.

* Sistemul prezentat este în curs de experimentare la unele școli din Timișoara.

S'appuyant sur des considérations théoriques ainsi que sur l'analyse des déficiences existantes dans l'organisation actuelle des objets d'enseignement, l'auteur propose que la planification du processus d'enseignement envisage non seulement le côté informationnel — comme on le fait habituellement — mais aussi le côté éducationnel, ces deux aspects étant évidemment étroitement connexés. Organisé de cette façon, le contenu de l'enseignement devient facteur fondamental pour affirmer le caractère éducatif du processus d'enseignement.

Le deuxième élément de la méthodologie serait un système d'élaboration méthodologique des leçons qui dévoile le principe logique qui se dégage de l'organisation méthodologique de chaque leçon prise à part tout en tenant compte des éléments éducationnels nécessairement inclus. On y présente un nouveau schema d'élaboraion des leçons de langue roumaine (grammaire), d'histoire et de mathématiques (géométrie).

THE METHODOLOGICAL BASES FOR THE LINK OF INSTUCTION TO EDUCATION IN THE TEACHING PROCESS

(Abstract)

The author emphasizes the growth of the formative- educational aspect of teaching in the contemporary society. Finding out that the requirements of the demand encouter objective and subjective difficulties — the stress is generaly laid on the instructive function — the author shows that one of the shortcomings is the absence of an adequate methodology for an effective and efficient underestanding and fulfilment of the connection between training and education in the process of teaching.

Based on theoretical thoughts and the present shortcomings of the organizaion of the matters, the author suggests teaching planning *not only on the informational,* as it is generally used, but also on the educatioanl level, both sides being strictly correlated. In this way the content of education becomes the main feature in fulfilling the educational character of the teaching process.

The second aspect of methodology is the system of drawing up the lessons, the system thought out as a passage from the analysis of the essential elements of the content of lessons to the respective educational tasks, a logical principle which must lie at the basis of the methodical-organizational system of each and every lesson. A new type of plan for drawing up lessons is given as a result of the above mentioned analysis illustrated by examples in the Romanian language (grammar), history and mathematics (geometry).

Structura psihologică a activității extra-didactice pionierești*

M. ZLATE

Teza potrivit căreia omul, întreaga sa procesualitate psihică și mai ales personalitatea sa, se formează în cadrul activității — care reprezintă contextul general al dezvoltării a — devenit de mult un cîștig al psihologiei științifice. „Psihologia care ar refuza să studieze activitatea oamenilor — scria sugestiv S. L. Rubinstein — și-ar pierde principala sa valoare de viață"[1]. În cercetarea activității umane eforturile cercetătorilor s-au centrat, pînă acum, pe mai multe direcții : definirea și precizarea conținutului psihologic al *noțiunii de activitate umană ;* stabilirea și explicarea principalelor *forme ale ei ;* evidențierea *mijloacelor de realizare* a acestora.

Activitatea pionierească, ca formă a activității umane, a intrat abia în ultimul timp în atenția cercetătorilor, evidențiindu-și încă de la început caracterul deosebit de complex[2]. Fundamentarea ei științifică, formularea unei teorii psiho-pedagogice a activității extra-didactice pionierești reprezintă o sarcină de mare importanță pusă în fața tuturor slujitorilor școlii.

Într-un alt articol, punîndu-ne problema specificului activității pionierești, am considerat că acesta este dat de : 1) *condițiile social-istorice* ale fiecărei țări care organizează astfel de mișcări ale copiilor ce își vor spune cuvîntul atît în latura de concepție a lor, cît și în formele organizatorice ; 2) de faptul că activitatea pionierească reprezintă, în raport cu celelalte forme general umane ale activității, o *formă de intersecție* ce cuprinde în conținutul ei toate celelalte forme, sau elemente ale lor, fără a se reduce la vreuna dintre ele, specificul ei decurgînd nu atît din prezența acestor forme, ci, îndeosebi, din combinarea și ierarhizarea lor într-un anume fel, din desfășurarea ei într-un anume cadru și condiții, întotdeauna cu o finalitate educativă subordonată scopului general al școlii ; 3) în fine, de faptul că activitatea pionierească, deși cuprinde în conținutul ei elemente din toate celelalte forme, nu reprezintă numai o nouă modalitate de organizare a vieții și a relațiilor copiilor, în cadrul căreia formele de activitate capătă noi înfățișări,

---

* Prezenta lucrare reprezintă o continuare și adîncire a unor teze expuse în comunicarea *Caracteristicile activității pionierești în raport cu celelalte forme ale activității umane*, care a fost susținută la cea de-a VI-a Sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice, București, 23—25 decembrie 1967.

1 S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Ed. științifică, Buc., 1962, p. 287.

2 Vezi : Traian Pop, *Organizația pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966 ; G. Văideanu, *Sfera și funcțiile educative ale activității pionierești*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1967; Ana Tucicov—Bogdan. *Psihologia pedagogică și fenomenul educației pionierești*, „Lupta de clasă" nr. 1/1968 ș.a.

nu este numai o simplă subsumare a celorlalte forme, ci dispune de o *structură psihologică* ce-și conturează un anumit specific[3].

*

După cum este cunoscut, dezvoltarea ontogenetică a copilului, trecerea sa dintr-un stadiu în altul este masiv influențată de împrejurările lui concrete de viață. O asemenea trecere aduce după sine și modificarea locului, a poziției copilului în sistemul relațiilor sociale. Ceea ce ni se pare a fi mai important este altceva și anume faptul că *schimbarea locului copilului în sistemul relațiilor sociale se produce nu numai o dată cu trecerile interstadiale, ci chiar în cadrul unuia și aceluiași stadiu, o dată cu încadrarea copiilor în noi forme de activitate.* Intrarea în organizația pionierilor antrenează, poate chiar mai mult decît alți factori, modificarea locului copilului în sistemul relațiilor sociale, îndeosebi pe linia integrării sociale, a raportării mai directe și imediate la realitățile sociale în care trăiește. Astfel, se modifică poziția lui în familie, în grupul de joacă de pe stradă, în clasă. Noile relații și atitudini ale copilului se vor institui tocmai din perspectiva calității pe care acesta o deține. O asemenea modificare importantă la vîrsta școlarului mic și mijlociu, poate și prin caracterul ei de noutate, prin aceea că a fost mult așteptată și rîvnită, *duce nu numai la constituirea unui sistem relațional și atitudinal relativ nou și amplu, ci, mai ales, la conștientizarea acestuia, la însușirea lui activă și rapidă.*

Conștientizarea merge pe direcția *acordării unui sens nou* diverselor fenomene cunoscute. Astfel, elevul știe că datoria lui este să învețe, să fie disciplinat, să-și ajute părinții etc. O dată cu intrarea în pionierat aceste norme cunoscute capătă pentru el un sens nou. Dacă pînă atunci elevul nu le dădea la toate importanță, acum el se va strădui să le respecte, să le traducă în viață, fie numai și pentru faptul că primirea lui în organizație este condiționată de realizarea maximală a lor. De asemenea, copilul va avea o altă atitudine și față de micile abateri ale unor copii cu care se juca, abateri pe care înainte fie că nu le lua în seamă, fie că le practica chiar el.

Dar conștientizarea mai este legată și de altceva. Este astfel cunoscut faptul că alături de cerințele procesului didactic, centrate cu precădere pe dezvoltarea intelectuală a elevilor, organizația pionierilor vine cu sarcini, cerințe și exigențe de alt ordin, cu alte valori și semnificații, mai ales de ordin social, moral etc., cărora copilul trebuie să le facă față. Atît cerințele procesului didactic, cît și cele ale activității pionierești, exterioare la început, capătă pe parcurs, interiorizîndu-se, o forță mobilizatoare deosebită. Pentru a răspunde adecvat celor două tipuri de solicitări, copilul își intensifică efortul voluntar, care capătă cu timpul o organizare tot mai riguroasă. *Dubla stimulare* căreia copilul trebuie, este obligat, să-i facă față, ca și *dublul efort voluntar* depus în vederea soluționării adecvate a sarcinilor impuse de cele două domenii distincte *grăbesc, accelerează procesul conștientizării sistemului relațional și*

[3] Pentru primul aspect vezi: T. Kasvin și A. Savina, *Pionieria stran soțializma*, în „Narodnoe obrazovanie" nr. 4/1967. Articolul, deși conține unele erori, mai ales cu privire la pionieria din țara noastră, este interesant sub raport informativ. Pentru cel de-al doilea aspect vezi articolul nostru *Specificul activității pionierești*, în „Educația pionierească".

atitudinal al copilului. Aceasta se realizează mai rapid şi pentru faptul că între cerinţele activităţii didactice şi cele ale activităţii pioniereşti există un raport de unitate şi intercondiţionare, de susţinere şi stimulare reciprocă. Analiza comparativă a cerinţelor celor două forme de activitate începe să devină frecventă în literatura de specialitate. O astfel de abordare ni se pare a fi corectă din punct de vedere metodologic, numai că ea trebuie făcută cu grijă, deoarece, uneori, dorinţa de a sublinia posibilităţile şi specificul uneia dintre ele duce fie la opunerea categorică a lor, fie la exagerarea posibilităţilor uneia dintre ele. După părerea noastră, raportarea lor se poate realiza atît pe unele laturi generale, de principiu, cît şi pe altele mai speciale, concrete, în funcţie de conţinutul, forma, ca şi de scopul lor educativ.

Activitatea pionierească are, în raport cu cea didactică, rolul de a o continua şi completa pe căi şi prin mijloace specifice, dar mai ales pe acela de a o *stimula motivaţional şi susţine afectiv.* Oricare elev ştie că trebuie să înveţe. Iată însă că pentru a fi pionier el trebuie să înveţe foarte bine. Îndatorirea de a învăţa foarte bine, prevăzută în statutul organizaţiei pionierilor, capătă valoare stimulatorie pentru el, respectiv pentru procesul învăţării şi va duce la creşterea performanţelor copilului.

Activitatea didactică are, în raport cu cea pionierească, mai ales rolul de *orientare şi direcţionare a ei.* Este vorba evident de orientarea ei spre alte aspecte şi activităţi accesibile copiilor — deci în concordanţă cu particularităţile de vîrstă şi chiar cu cele individuale ale lor — decît spre cele care se efectuează în activitatea didactică.

În unele cazuri, influenţele activităţii pioniereşti şi a celei didactice se adună şi curg, ca într-un şuvoi, în vederea obţinerii aceluiaşi efect. În alte cazuri, însă, activitatea pionierească prin sine însăşi duce la efecte la obţinerea cărora contribuţia activităţii didactice este limitată. Astfel, dacă în formarea unor trăsături caracteriale ponderea celor două tipuri de activitate poate fi la fel de însemnată, în formarea laturii aptitudinale a personalităţii, ponderea activităţii pioniereşti este deosebit de evidentă. Activitatea cultural-artistică — nu numai latura ei de recepţie, ci de acţiune propriu-zisă — este realizată mai mult prin intermediul activităţii pioniereşti. Solicitarea pionierilor în diferite acţiuni — de a recita, dansa, juca teatru, picta, sculpta, broda, modela nave sau avioane etc. — stimulează şi influenţează concret formarea şi dezvoltarea unor aptitudini ale pionierilor, face ca însăşi personalitatea lor să se cristalizeze mai de timpuriu şi, credem, într-un ritm mai accelerat. Lipsa unor astfel de solicitări care ajung la copil prin intermediul activităţilor pioniereşti va duce, implicit, la lipsa din structura personalităţii copiilor a unor asemenea efecte. Astfel, nu este întîmplător faptul că un copil rămas în afara organizaţiei îşi dă seama mai greu de necesitatea de a se pregăti conştiincios, se integrează mai anevoie în colectivul clasei, rămîne indiferent la manifestările ei colective. El este lipsit de „dubla stimulare" de care vorbeam, de corelaţia intimă dintre activitatea didactică şi o alta cu cerinţe noi, de efortul crescut în vederea realizării cerinţelor celor două activităţi. Nepionierul este legat mai mult de cerinţele şi necesităţile activităţii didactice, indiferent la ce nivel le realizează, necesităţi susţinute numai de o motivaţie proprie, intrinsecă activităţii respective, nu şi de una „supraadăugată". Ca atare, înseşi unele laturi ale

personalității sale se vor contura mai greu, vor evolua sinuos și adeseori vor rămîne în urma mersului firesc, spre deosebire de personalitatea pionierului, care cîștigă în amploare, profunzime și armonie.

Iată, așadar, că sursa care alimentează atît transformarea personalității, cît și lipsa acestor transformări o constituie însăși acțiunea, activitatea cu întreaga sa structură psihologică, adică cu sistemul de solicitări, scopuri și motive, cu raporturile care se creează între acestea etc. Dacă totuși la unii pionieri asemenea efecte sînt prezente, iar la alții nu, asta nu se datorează valențelor propriu-zise intrinseci ale activității pionierești, ci mai ales modului diferit, propriu, corect sau defectuos de punere a lor în funcțiune, cît și raportării diverse a acestora la particularitățile psiho-individuale ale copiilor.

Activitatea pionierească oferă un cadru mult mai larg și pentru dezvoltarea laturii motivaționale a fiecărui copil. O dată cu intrarea în pionierie, la copil apare și se dezvoltă tot mai pregnant trebuința de a acționa în situații diverse, complexe, care necesită o oarecare răspundere, un anumit rol social. Or, activitatea pionierească, prin însuși conținutul ei, oferă copiilor nenumărate asemenea momente, ceea ce face ca trebuința lui de a acționa, de a se încorpora organic în acțiune să fie întreținută permanent, mereu reînnoită, ridicată spre nivele mai înalte. Sub raport psihologic asistăm la apariția și constituirea unei noi motivații (trebuința de a acționa în situații sociale, de a avea roluri, sarcini și răspunderi sociale), ce se adaugă celei existente, datorită procesului didactic, subordonată acesteia, dar cu importante valențe stimulatorii și direcționale ale întregii activități, cu efecte restructuratoare ale vechilor acțiuni. Fiecare dintre activitățile pionierești concrete vor contribui la apariția altor și altor motive, care vor face ca cele anterioare să-și diminueze sau chiar să-și piardă valoarea stimulatorie.

Astfel, copilul dorește să devină pionier pentru a purta cravata roșie, insignele și insemnele pionierești, pentru a saluta, a rosti deviza etc. O dată intrat în organizație, aceste motive minore, dar eficiente la vremea lor, sînt înlocuite cu altele. Acum copilul se străduiește să învețe cît mai bine, să fie cît mai disciplinat. Cînd și o astfel de comportare se steoritipizează, intră în deprindere, alte motive îl vor stimula pe copil la activitate, de exemplu, tendința și dorința lui de a organiza activități atractive, de a-și îndeplini cît mai bine sarcinile care i se acordă, cu simț de răspundere etc.

Trecerea permanentă de la un motiv la altul, mai pregnantă decît în activitatea didactică, va contribui credem la înțelegerea și conștientizarea diferitelor categorii de motive și mai ales la ierarhizarea lor.

A. N. Leontiev consideră că înlocuirea unui motiv cu altul contribuie chiar la apariția unor noi forme de activitate[4]. El împarte motivele în două categorii: *motive numai înțelese* (neeficiente din punct de vedere psihologic) și *motive eficiente*. În anumite condiții, are loc transformarea motivelor înțelese în motive eficiente, ceea ce asigură trecerea la o nouă formă de activitate. Împărțirea motivelor în cele două categorii necesită, desigur, unele discuții și precizări.

[4] A. N. Leontiev, *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Ed. științifică, Buc., 1964.

De exemplu, ce trebuie să înțelegem prin motive eficiente și în funcție de ce anume este eficiența lor ? Doi elevi pot avea performanțe maxime la învățătură, dar unul este împins de necesitatea internă de a cunoaște, celălalt de tendința de a se afirma cu orice preț. Ambele motive sînt eficiente, dar direcția, valoarea eficienței lor este diferită. De aceea, credem că natura eficienței apare într-o altă lumină cînd cunoaștem structura psihologică a motivului, valoarea lui etică pentru subiectul respectiv.

După părerea noastră, *eficiența motivației este în funcție de valoarea etică a motivului, de aceea trecerea la noi forme de activitate se poate realiza numai cînd locul unui motiv cu o valoare minoră, personală, este luat de un motiv cu o semnificație largă, majoră, socială.*

Și relația dintre motiv și scop capătă unele particularități la nivelul activității pionierești. Este cunoscut faptul că scopul, deși subordonat motivului, intră în componența motivației, nerămînînd, deci, indiferent acesteia. Cercetările diverșilor psihologi au arătat că „numai acceptînd, descoperind sau creîndu-se scopuri adecvate și puternice, putem să ne întărim motivația", în timp ce fără „scopuri precizate motivația va rămîne neputincioasă, nu va putea asigura învingerea eventualelor obstacole și realizarea activității" [5]. Chiar și atunci însă cînd scopurile sînt clar precizate, motivația poate rămîne neputincioasă. Astfel, în activitatea didactică există cerința expresă pentru copil de a învăța, de a fi disciplinat și, totuși, asemenea scopuri directive nu întăresc motivația la toți copiii, iar la unii chiar nici nu o stimulează. De aceea, pentru întărirea motivației credem că, *în afară de claritatea, de precizia scopului, un mare rol îl are și diversitatea scopurilor,* ceea ce ar da posibilitatea copiilor să-și apropie unele sau altele dintre ele care i se potrivesc mai mult și corespund mai direct unor interese, necesități și posibilități fie momentane, fie de perspectivă. Or, activitatea pionierească, prin multitudinea conținuturilor și formelor sale, punînd la dispoziția elevilor mai multe scopuri de diverse tipuri, nuanțe și intensități — spre deosebire de activitatea școlară în care scopul este mai totdeauna același, adică de ordin intelectual (o notă oarecare) și fragmentar comportamental (păstrarea disciplinei) — contribuie mai direct la alegerea și la apropierea unuia dintre ele, la transformarea lui grabnică într-un motiv. Dacă o activitate de cerc, spre exemplu, nu-l interesează și nu-l impulsionează în realizarea ei, pionierul poate găsi satisfacerea intereselor și posibilităților sale într-o activitate cultural-artistică, sau în una sportivă.

Diversitatea scopurilor presupuse de formele activității pionierești face ca pionierul însuși să le accepte pe cele adecvate, care numai astfel devin pentru el puternice, contribuind în felul acesta la reglarea superioară a activității concrete. Sînt cazuri cînd unele motive și scopuri sînt exterioare, impuse de adult și preluate de copil în mod cu totul neconvingător. Așa se întîmplă în activitatea practică, mai ales atunci cînd comandantul de detașament este cel care întocmește programul de activitate, sau cînd tot el este cel care pregătește activitatea în toate amănuntele ei, neantrenînd la aceasta pionierii. Evoluția unor astfel de motive și scopuri poate fi diferită : unele dintre ele pot rămîne tot

[5] B. Zörgö, *Motivația*, în *Psihologia generală* (sub red. prof. univ. Al. Roșca), E.D.P., București, 1966, p. 346.

exterioare, străine, deși copilul acționează, mai mult formal, fiind impulsionat de ele ; altele devin „interioare" proprii copilului, cu valoare stimulatorie deosebită. Dacă la început copilul acționa pentru că așa i s-a spus de către cineva, mai apoi el va acționa pentru că așa trebuie, pentru că este convins că altfel nu se poate.

Spre exemplu, un pionier poate ajunge întîmplător într-un cerc oarecare, deci fără adeziunea sa. La început activitatea nu-i place, i se pare greoaie etc. Iată, însă, că, pe măsură ce trebuie să rezolve unele probleme, să facă față unor dificultăți, aceasta începe să-i placă, să-l impulsioneze în realizarea unor performanțe deosebite, ceea ce contribuie apoi la angajarea lui totală în activitate, la transformarea motivului exterior la început, în unul interior. Uneori astfel de motive interne acționează la fel de puternic chiar și după ce pionierul a părăsit organizația și școala. Nu rare sînt cazurile cînd unii pionieri care au activat în diverse cercuri tehnice continuă să le frecventeze după terminarea școlii, ei fiind de un real folos în munca comandanților și a conducătorilor de cercuri.

O astfel de *motivație internă* este inerentă nu numai proceselor cognitive (P. Golu)[6], ci *întregii activități umane*. Ea face ca pe parcurs, o dată cu trecerea timpului, să se modifice însăși structura psihologică a motivelor. În unele cazuri se constată că motivația — devenită internă — apărută în cadrul activității pionierești este mai eficientă decît cea presupusă de activitatea școlară.

Iată un caz concret întîlnit într-un detașament. Un elev primește sarcina de a organiza o acțiune pionierească. În aceeași zi cu desfășurarea activității respective el este ascultat la două materii și primește note mici. Cerîndu-i-se motivarea slabei pregătiri, pionierul răspunde : „N-am avut timp... am avut altceva de făcut". La întrebarea noastră : „De ce n-ai renunțat la activitatea pionierească... o poate organiza altcineva ?", a răspuns cu uimire : „Să mă fi făcut de rîs" ? „Neînvățînd și primiind note mici, nu te-ai făcut de rîs" ? „Cu învățatul este altceva... am tot timpul să-mi îndrept notele". Iată, așadar, că motivul creat de activitatea pionierească (dorința de a reuși, de a nu se face de rîs) este mai puternic și mai eficient decît unele motive presupuse, cel puțin momentan, de activitatea școlară.

Sub raport psihologic, situația descrisă mai sus este caracteristică pentru tendința copiilor de a „judeca" motivele și scopurile, de a le raporta unele la altele, în fine, de a le subordona și ierarhiza. Desigur că nu întotdeauna astfel de comportări pot fi și eficiente pe plan educativ. Totuși, o asemenea efervescență motivatorie va contribui și va duce în final la constituirea unui *sistem motivațional* propriu, care presupune ierarhizarea corectă a diverselor tipuri de motive pe baza unei cerneri fine și discrete a lor. Aceasta are o deosebită importanță, deoarece, după părerea unor psihologi (D. B. Elkonin), sistemul de motive ierarhizate reprezintă forma cea mai dezvoltată a motivației. Pe de altă parte, sistemul de motive micșorează posibilitatea ca între diferite categorii de motive să apară raporturi conflictuale, de divergență și mărește probabilitatea apariției și funcționării normale a raporturilor de convergență și de subordonare a motivelor. De asemenea, sistemul motiva-

[6] P. Golu, *Intelect și motivație*, în „Revista de psihologie" nr. 1/1967, p. 83—99.

țional va avea largi implicații și contribuții în constituirea unui *sistem comportamental.*

Activitatea pionierească oferă și un cadru propriu pentru manifestarea unei alte relații și anume a celei dintre *rezultatul ei direct, imediat și cel final, îndepărtat.*

În unele forme ale activității umane, între aceste două tipuri de rezultate există o legătură nemijlocită sau, oricum, foarte apropiată. De pildă, în cadrul activității didactice de învățare, însușirea cunoștințelor de către elevi poate fi considerată ca un efect, un rezultat direct, imediat al procesului de învățare individuală. Acest rezultat direct se poate lega în diverse chipuri de alte rezultate mai îndepărtate: astfel, pentru că a învățat, copilul poate primi o notă mai bună, se poate descurca mai bine în diverse situații, poate fi lăudat, încurajat etc. Legătura dintre cele două tipuri de rezultate este, în acest caz, nemijlocită, indiferent dacă ea este mai apropiată sau mai îndepărtată. Oricum, această legătură nu este mediată de relațiile copilului cu ceilalți copii decît într-o măsură foarte mică și îndeosebi în anumite cazuri. Partea sa de merit este primită din „propriile-i mîini", ca un produs al muncii proprii. Copilul capătă satisfacția efortului individual depus. Performanțele sale sînt raportate mai ales la propriul efort.

În alte forme ale activității umane, legătura dintre rezultatul direct și cel final este mijlocită de relațiile existente sau cele create între participanți în cursul desfășurării activității. Uneori, legătura este chiar foarte îndepărtată, astfel încît aproape că nu mai poate fi sesizată. Între rezultatul direct al muncii unui muncitor care lucrează la banda rulantă și care efectuează o operație inițială la un produs și rezultatul final (însuși produsul) legătura este mediată și îndepărtată. Acest fenomen apare și mai evident în cazul activității creatoare. Așadar, legătura mijlocită sau nemijlocită dintre rezultatul direct și cel final este în funcție de caracterul colectiv sau individual al activității.

Cît privește activitatea pionierească, care este prin excelență colectivă, aceasta se încadrează în categoria acelora în care legătura dintre cele două tipuri de rezultate este mediată de multitudinea relațiilor dintre pionieri, dintre aceștia și comandant. În cadrul ei rezultatul final este în funcție nu numai de rezultatul direct al unui singur individ, ci, în primul rînd, de rezultatele diverse ale tuturor indivizilor. Să ne gîndim mai ales la activitățile competitive care au o mare pondere în programele de activitate și a căror reușită depinde tocmai de aceasta. Păreri ca „mi-a plăcut" sau „nu mi-a plăcut" se adresează cu precădere totului, întregului și apoi cutărui sau cutărui individ. Însăși forma de organizare a concursurilor, care pune accentul pe succesul întregului colectiv și nu pe al individului separat — deci fără încurajarea vedetismului — este menită să asigure o astfel de raportare largă a indivizilor între ei. Dacă în învățarea didactică „cîștigul" sau „pierderea" au îndeosebi o semnificație individuală, fără conștientizarea directă a repercusiunilor asupra colectivului — pentru o notă proastă se întristează întîi elevul care a primit-o și mai puțin colectivul, iar elevul care a primit-o nu se gîndește neapărat la faptul că prin aceasta a adus prejudicii colectivului — în activitatea pionierească ele au semnificație colectivă, sînt raportate direct la ea, la performanțele celorlalți colegi. Concomitent cu individul care pierde sau

cîștigă se bucură și se întristează tot colectivul. Psihologic, bucuria și întristarea colectivului întreg sînt mai importante și mai eficiente decît ale individului izolat, aceasta deoarece presupun conștientizarea imediată a situației respective, a relațiilor nou create atît pentru individ, cît și pentru colectiv. Dar legătura mediată dintre rezultatul direct și cel final se realizează nu numai în cadrul activităților competitive, ci în orice tip de activitate. Aceasta apare evident dacă ne gîndim la faptul că reușita unei activități oarecare se datorește nu numai inițiativei, spiritului organizatoric, celui de răspundere etc. a pionierului care a primit sarcina s-o pregătească — oricît de ingenios ar fi el — ci mai ales colegilor care l-au înțeles sau nu, au transpus cu suflet în practică ideile lui, l-au ajutat pe parcursul îndeplinirii ei, au fost, așadar, coparticipanți, copărtași la înfăptuirea ei. Partea de merit a unui copil se datorează și lui însuși, dar mai ales colectivului, ea apărînd în final ca un *produs al muncii colective*. Copilul începe să capete satisfacția *muncii și efortului colectiv*. Se stabilesc totodată noi criterii de raportare a performanțelor nu numai la propriul efort, ci la efortul celorlalți, nu numai la rezultatele sale ci și la ale celorlalți, ca și la cele ale întregului colectiv.

Activitățile pionierești sînt, așadar, întreținute de *interacțiunea rezultatelor directe, în vederea ajungerii la rezultatul final*. Am insistat asupra acestui raport, deoarece *activitatea și relațiile cu ceilalți oameni formează baza structurii specifice personalității umane*.

Faptul că activitatea pionierească se plasează la intersecția celor patru forme fundamentale ale activității umane aduce cu sine și *individualizarea efectelor productiv-psihologice ale ei*. Cele patru forme ale activității umane sînt productive sub raport psihologic pe diverse direcții : astfel, jocul contribuie mult la dezvoltarea imaginației și a însăși acțiunii cu obiectele, munca la stabilirea raporturilor foarte largi ale individului cu societatea, la integrarea lui în grupurile din ce în ce mai largi ale societății, învățarea la dezvoltarea capacităților intelectuale, operaționale etc. Activitatea pionierească cuprinde, desigur, elementele de mai sus numai că, datorită contextului în care ele acționează, alta va fi structura și configurația finală a însuși efectului psihologic.

În aceste activități se creează un raport nou între elementele obligatorii și cele preferențiale, între ceea ce este spontan și dirijat, înseși trăirile afective sînt mai frecvent implicate, ele fiind mai directe, tumultuoase, poate și pentru faptul că sînt mai curînd satisfăcute, consumate adecvat ; mai largi sînt și solicitările psihoeducative pe care ea le presupune, organizarea lor într-un anume fel și într-un anume cadru aducînd „un plus" de plan psihologic față de toate celelalte forme ale activității umane.

Efectele productiv-psihologice ale activității pionierești se concentrează în principal asupra *dezvoltării laturii moral-afective a pionierilor*, pe latura formării sentimentelor, pasiunilor, idealurilor, convingerilor, a unei motivații optime, corect orientată, cu valoare socială, asupra *dezvoltării personalității* pionierilor luată atît în sens limitat (deci sub raport aptitudinal și caracterial), cît și în sens

larg (sub raportul dezvoltării armonioase a diferitelor ei laturi, cum ar fi cele intelectuale, afective, volitive).

Caracterul specific al efectelor productiv-psihologice ale activității pionierești provine din faptul că aceasta are *caracter de unicitate*, chiar și atunci cînd unul și același tip de activitate se repetă. O acțiune prost pregătită, un „scurt circuit" intervenit pe parcursul desfășurării ei poate duce la efecte nedorite, deoarece fiecare acțiune are caracterul său propriu, individual, irepetibil, ireversibil. În învățarea didactică, ceea ce astăzi a fost realizat mai inadecvat, parțial, poate fi corectat, realizat mai tîrziu în bune condiții. Așadar, activitatea școlară permite o oarecare disociere și independență chiar a diverselor elemente de conținut sau de formă, fără ca activitatea respectivă să sufere. Unitatea dintre elementele componente ale activității pionierești, dintre verigile lanțului respectiv, se realizează mai stringent și tocmai lipsa ei, nerealizarea ca atare a uneia dintre verigile lanțului, poate contribui adeseori la obținerea unor efecte contrare celor scontate.

Să ne gîndim la o adunare în care se fac primiri de noi pionieri. În cadrul acestei activități — poate cea mai specific pionierească — întîlnim multe elemente cu valoare afectivă, de simbol, altele cu largi implicații și angajări sociale, ce se împletesc astfel între ele, încît cu greu ar putea fi separate. De cele mai multe ori, tocmai această separare și hiperbolizare a unora sau altora dintre ele viciază desfășurarea concretă a activității, face ca unele elemente de mai mică importanță să capete semnificație negativă, mai mult chiar, să răstoarne întreaga activitate.

În astfel de situații o mare importanță o au nu numai componentele ca atare ale activității, realizarea lor într-un fel sau altul, ci și *contextul general în care se desfășoară activitatea*: unul solemn, sărbătoresc, cu participarea altor pionieri de la alte clase sau școli, a părinților, a unor persoane din conducerea școlii sau, dimpotrivă, unul comun, obișnuit cu participarea doar a pionierilor detașamentului, precum și *stările psihice*: *emoționale* (de bună sau proastă dispoziție), cele care țin de *sfera cunoașterii* (curiozitate, îndoială, inspirație, frămîntare intelectuală), sau de cea *volițională* (starea activă sau pasivă, cea de răbdare sau nerăbdare) etc. Aceste două elemente constituie fondul intim, propriu, pe care una sau alta dintre influențele educative, efectele influențelor, eficiența lor fiind strict determinată de ele.

S-ar părea că anunțarea scopului unei activități pionierești de către comandant nu necesită o cît de mică pregătire, că nu are în ansamblu efecte educative asupra participanților la activitate. Dar cît de important este acest prim moment al unei acțiuni ne dăm seama abia atunci cînd el este realizat impropriu, cu poticniri, cînd, într-o activitate solemnă, în locul unor cuvinte calde, apropiate, rostite liber, pionierii trebuie să asculte un întreg discurs arid, citit. Pe această direcție se înscrie necesitatea creării unor tsări psihice tonice, favorizante interiorizării influențelor educative, permanentizării lor în comportamentul pionierilor.

Efectele productiv-psihologice ale activității pionierești se particularizează și în funcție de tipul de activitate, de formele pe care acestea le îmbracă. Astfel, unele dintre ele sînt *predominant competitive* (concursuri sportive, artistice, jocuri între diverse grupe de pionieri etc.),

altele sînt *predominant necompetitive* (cum ar fi adunările de detașament, primirile de pionieri, vizitele, excursiile etc.). Primele sînt competitive prin însuși conținutul și modalitatea lor proprie de desfășurare, competiția fiind însăși rațiunea lor, celelalte pot avea elemente de competiție, mai ales atunci cînd sînt raportate global la alte activități asemănătoare desfășurate de pionierii din alte clase sau școli, dar fără a fi în ansamblul lor competitive.

Efectele sub raport psihologic ale celor două forme sînt diferite. Cele competitive dau naștere unei motivații mai puternice, contribuie mai direct la stabilirea diferențiată a statut-urilor și rolurilor fiecărui pionier, la relaționarea diferită a elevilor înaintea desfășurării activității, în timpul organizării grupelor de concurs, al selecționării concurenților sau chiar în timpul desfășurării concursului. Viitoarea activitate competițională va fi influențată de relațiile existente între elevi. Astfel, ei se vor grupa în funcție de simpatii, prietenii, capacități intelectuale, îndemnări practice cerute de activitatea respectivă, iar atunci cînd o astfel de grupare este impusă sau întîmplătoare, relațiile se restructurează momentan. În afara unei motivări puternice și a lărgirii sferei relațiilor interpersonale, activitățile competitive aduc cu ele și o tumultuoasă efervescență emoțională, fie că sînt încheiate cu succes, fie că nu, iar satisfacția succesului naște plăcerea, dorința de a mai organiza astfel de activități. La întrebarea : „De ce ți-a plăcut concursul acesta ?", un pionier a răspuns ; „Pentru că l-am cîștigat". Astfel de răspunsuri nu sînt, evident, de preferat. Ele apar, însă, în practica educației pionierești, acționează uneori cu mare putere și, ca atare, nu pot fi nesocotite. Grija comandantului trebuie să se manifeste în acest caz nu prin evidențierea laturii competiționale, ci prin evidențierea celei de conținut a activității, aceasta fiind în fapt predominantă. Competiția antrenează din plin și resursele voluntare ale pionierului, ducînd la mobilizarea, organizarea și structurarea într-un anume fel a efortului voluntar, cît și la organizarea caracterială a voinței, cu alte cuvinte la însăși dezvoltarea personalității. Alți autori, cum ar fi de pildă Morton Deutch (1960), arată că, dimpotrivă, competiția ar avea efecte negative asupra comportamentului, numai că realitățile pe care le studiază el sînt altele decît cele de la noi, acolo competiția, concurența fiind un principiu al existenței umane, pe cînd în societatea noastră este vorba de o competiție prin cooperare (Ana Tucicov-Bogdan, art. cit.).

Cît privește activitățile necompetitive, acestea au un caracter mai larg atotcuprinzător, sînt mai permanente. Desigur că și ele sînt motivate, au efecte emoționale, voluntare etc. Se pare, însă, că între efectele psihologice ale lor, comparativ cu cele ale activităților competitive, există diferențe de grad și de nivel, tocmai în funcție de modalitatea proprie de organizare.

*

Activitatea pionierească își conturează o structură psihologică proprie prin aceea că ea *solicită copilul pe direcția dezvoltării anumitor laturi ale personalității*, care nu sînt pregnant solicitate de procesul didactic ; *aduce o motivație nouă* și anume trebuința, necesitatea de a acționa

în situații sociale, de a avea roluri, sarcini și răspunderi sociale ; *dă posibilitatea alegerii libere a scopurilor* în vederea apropierii și interiorizării lor ; conduce pe copil mai direct la *trăirea satisfacției muncii și efortului colectiv ;* are *efecte productiv-psihologice proprii,* concretizate în aceea că oferă cadrul propice atît pentru constituirea, dezvoltarea mai nestingherită a personalității copiilor, cît și pentru *accelerarea constituirii și dezvoltării* ei, aceasta datorită antrenării copilului într-un sistem relațional, motivațional și atitudinal care, prin cerințele lui proprii, solicită mai intens participarea directă a copiilor *la propria lor formare.*

Prin toate caracteristicile sale, activitatea pionierească poate fi considerată ca fiind dominantă, principală — pentru copii între 9—14 ani incluși în organizația pionierilor — deși conducătoare la această vîrstă rămîne tot munca de învățare, instrucția. Noii factori psiho-sociali pe care îi aduce cu sine munca în organizația de pionieri vin, de fapt, să-și conjuge acțiunea cu influențele instructiv-educative din școală și să contribuie la o mai bună satisfacere a cerințelor formative ale procesului de învățămînt.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПИОНЕРСКОЙ ВНЕДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Р е з ю м е)

Автор считает, что по сравнению с остальными формами человеческой деятельности (игрой, работой, обучением, творчеством) пионерская деятельность представляет собой форму, содержащую в себе элементы из всех остальных форм, но в определенном сочетании и последовательности, придающих оригинальную психологическую структуру. Эта структура характеризуется следующими чертами: а) пионерская деятельность развивает у учащегося определённые стороны личности ; б) осуществляет новую мотивацию, а именно необходимость действовать в определенных социальных ситуациях ; в) дает возможность действовать ; г) ведет учащегося к коллективному труду и коллективному переживанию радостей ; д) создает свои собственные психологические продуктивные эффекты.

STRUCTURE PSYCHOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ PÉRISCOLAIRE DES PIONNIERS

(R é s u m é)

L'auteur estime que par rapport aux autres formes généralement humaines de l'activité (jeu, travail, étude, création), l'activité des pionniers représente une forme d'intersection qui comprend dans son contenu des éléments de toutes les autres formes d'activité, combinées et hiérarchisées d'une certaine manière, ce qui lui confère de même une structure psychologique particulière. Celle-ci se présente sous différents aspects, à savoir : l'activité des pioniers pousse l'enfant à développer rapidement certains côtés de sa personnnalité qui ne sont pas intensément sollicités pas le processus didactique, mais entrainent une nouvelle motivation, c'est-à-dire d'agir dans certains circonstances

sociales, de jouer certains rôles, d'avoir des tâches et des responsabilités sociales, de choisir librement les objectifs en vue de leur appropriation et de leur intérieurisation, conduisant ainsi l'enfant à ressentir la satisfaction du travail et de l'effort collectif ; cette activité a également des effets productifs-psychologiques particuliers comme suite à l'entraînement de l'enfant en un système relationnel, motivationnel et d'attitude qui par ses exigences particulières sollicite plus intensément la participation directe des enfants à leur propre formation.

THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE EXTRA—SCHOOL PIONEERS ACTIVITY

(Abstract)

The author considers that apart from the other forms of human activities (game, work, learning, creation) the pioneers' activity is a form of intersection which comprises elements from all the other forms, combined and arranged in a certain way, that gives it a certain specific psychological structure. This aspect is materialized in the following : the pioneers' activity directs the child towards the rapid development of certain aspects of his personality, which are not especially trained in the teaching process, it supplies a new motivation, namely the need, a necessity to act in social situations, to play a social part or to have social tasks and responsabilities. The pioneers' activity enables the free choice of goals, in view of their approach : it leads to a direct experience of reward for the collective work and effort ; it has its own productive-psychological effects as a result of the child's training in a correlative, motivational and behavioral system, which applies for an intense and direct participation of the child to his own formation due to the specific demands of this activity.

Probleme ale predării citit-scrisului în condițiile școlarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani*

MARIA GEORGESCU-BOȘTINĂ
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

În cadrul experimentului privind școlarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani, în anul școlar 1967—1968 și în continuare s-a cercetat, în ambele variante, și problema predării citit-scrisului.

În varianta I s-a aplicat, la clasa cu elevi de 6 ani, programa integrală pentru clasa I cu școlarizare la 7 ani, iar în varianta a II-a, o programă elaborată special pentru vîrsta de 6 ani.

Pentru predarea limbii române, în prima variantă, s-au acordat 384 de ore anual, cîte 12 ore săptămînal (citit-scris în primele 19 săptămîni, și citire, gramatică, compunere, lectură în următoarele 13 săptămîni).

În varianta a II-a, predarea citit-scrisului a fost extinsă pe toată durata anului școlar, reducîndu-se numărul de ore săptămînal de la 12 la 8 ore, ceea ce a totalizat 256 de ore anual. În schimb, au fost afectate 2 ore săptămînal pentru dezvoltarea vorbirii și cunoașterea mediului înconjurător, sarcini care în prima variantă reveneau tot orelor de predare a abecedarului.

Prin reducerea numărului de ore săptămînal pentru predarea citit-scrisului, 4 ore pentru citire și 4 ore pentru scriere, s-a urmărit, în raport cu vîrsta de școlarizare, alfabetizarea copiilor într-un ritm mai lent decît în prima variantă. Ca urmare, perioada pregătitoare, care în prima variantă a durat numai 3 săptămîni (36 de ore), în a doua variantă a fost prelungită la 6 săptămîni (48 de ore).

Perioada abecedară s-a mărit și ea de la cca. 16 săptămîni (192 de ore) în prima variantă, la cca. 25 de săptămîni (200 de ore) în varianta a doua.

Pentru perioada postabecedară, care în prima variantă a fost de 13 săptămîni (156 de ore), în varianta a II-a nu s-au acordat decît cca. 2—3 săptămîni, ceea ce totalizează 16—24 de ore, față de 156 de ore în varianta I. În consecință, sarcinile ce reveneau în prima variantă perioadei postabecedare se transferă predării limbii române în clasa a II-a. Este vorba de consolidarea deprinderilor de citire și de scriere corectă a grupurilor de litere și consoane care în clasa I nu s-a putut realiza în suficientă măsură, aceste lecții fiind predate în ultimele săptămîni ale anului școlar. În perioada postabecedară s-au parcurs cca. 10 bucăți de lectură,

---

* Notă. Prezentăm munca desfășurată în cadrul experimentului intensiv privind școlarizarea copiilor la 6 ani, organizat la Școala generală nr. 122 din București, școală de bază a Institutului de științe pedagogice și rezultatele globale obținute la școlile experimentale din țară, care s-au reflectat atît în cadrul consfătuirilor organizate periodic cu cadrele didactice care au predat la clasa I cu școlarii de la 6 ani, precum și în probele de control aplicate la sfîrșitul anului școlar 1967—1968.

cele mai ușoare și potrivite ca anotimp și tematică, luate din manualul de citire folosit în a doua parte a anului, la varianta I.

Pentru a le da elevilor posibilitatea de a face zilnic exerciții de vorbire și de scriere, s-a avut grijă ca orarul să fie astfel alcătuit încît în zilele cînd nu au fost prevăzute ore de citit-scris (predarea se face consecutiv, scrierea urmînd citirii) să se introducă dezvoltarea vorbirii și cunoașterea mediului înconjurător, precum și cîte o oră de desen.

Alternarea în orar a orelor de scriere cu cele de desen oferă posibilitatea să se efectueze zilnic cu elevii exerciții de mînuire a instrumentelor de scris și desenat și, prin aceasta, să se exerseze și să se dezvolte, în ritm continuu, ochiul și musculatura fină a mîinii. Prin aceasta, lecțiile de desen și mai ales cele de desen decorativ, care în perioada pregătitoare s-au dovedit a fi cele mai eficiente, au o imensă contribuție în procesul învățării scrierii.

De notat că, spre deosebire de varianta I, în care s-a lucrat după sistemul tradițional, în varianta a II-a s-a recomandat să nu se dea teme pentru acasă. Întreaga activitate, atît de predare, cît și de consolidare a cunoștințelor urma să se desfășoare numai în școală. În consecință, cărțile și caietele elevilor trebuiau să fie păstrate în școală. Această cerință însă nu a fost respectată în toate școlile, unele cadre dînd numai manualele acasă, altele dînd și teme pentru acasă.

Precizăm că, în anul școlar 1967—1968, la clasa I cu școlarizare de la 6 ani, la Școala generală nr. 122 din București, s-a experimentat un abecedar elaborat special pentru vîrsta de 6 ani și s-a lucrat, în primul trimestru, pe planșe (foile de abecedar de proporții mari, ca să poată fi văzute de toți elevii), iar începînd din trimestrul al II-lea, pe fișe individuale. În aceste condiții, în care și ordinea literelor a fost alta decît cea din abecedarul oficial, s-a înlăturat posibilitatea intervenției familiei în pregătirea elevilor. Acest lucru ne-a fost absolut necesar în tragerea concluziilor cu privire la rezultatele ce se pot obține printr-o muncă sistematică și susținută dusă numai în cadrul școlii, fără teme pentru acasă. Chiar în cazul elevilor care au lipsit de la școală sau care au întîmpinat unele greutăți, ceea ce a avut ca urmare rămînerea lor în urmă, munca s-a dus individual, tot în școală, sub directa îndrumare a învățătorului. În acest scop și numai cu acești elevi s-a lucrat individual în primele 15 minute ale orelor de activități libere. Pentru a nu-i lipsi, însă, nici pe acești elevi de plăcerea de a se juca și nici de completarea și consolidarea cunoștințelor și deprinderilor în cadrul activității libere, nu au fost reținuți la lucru decît maximum 15 minute. Liniștea necesară pentru lucru a fost asigurată prin aceea că ceilalți elevi s-au jucat cu jocuri care îi ocupau pe loc (combino, mozaic, basme în bucățele, domino, loto etc.), din care fiecare l-a ales pe cel preferat.

Sarcinile prevăzute de programa aplicată în varianta a II-a au fost și ele altele decît cele din programa integrală, folosită în prima variantă. Așa, de exemplu, s-a pus accent pe formarea deprinderilor de citire corectă și conștientă, dar nu și de citire curentă, pentru aceasta fiind necesar un timp mai îndelungat. La scriere, de asemenea, copiii și-au format priceperi, dar nu putem vorbi încă de automatizarea scrisului, cu atît mai mult cu cît chiar învățarea literelor se întinde pînă în ultimele săptămîni de școală (x și k), fără să mai vorbim de grupurile de litere.

În vederea realizării citirii corecte și conștiente s-a pus accent pe exercițiile de pronunțare corectă a fiecărui sunet și pe citirea cuvintelor pe silabe, citite prelungit, așa încît să rezulte unitatea cuvîntului. O astfel de citire contribuie la sesizarea sensului celor citite ceea ce înseamnă, de fapt, realizarea citirii conștiente.

Pentru aceasta, în folosirea metodei cunoscute pentru predarea citit-scrisului (metoda fonetică, analitico-sintetică), s-a pus un accent deosebit pe unele aspecte ale tehnicii metodice cărora, de obicei, li se acordă o mai mică importanţă de către cadrele didactice :

a) preocuparea de a acorda aceeaşi grijă sintezei fonetice ;

b) formarea deprinderii copiilor de a folosi în mod individual alfabetarul pentru compunerea şi citirea cuvintelor ;

c) citirea pe silabe prin prelungirea sunetelor.

Astfel, s-a dat mare importanţă exerciţiilor de analiză şi de sinteză fonetică, deoarece, pentru a putea despărţi corect cuvintele în silabe, la capăt de rînd, este necesar ca elevul să cunoască foarte bine această tehnică, pe care trebuie să şi-o însuşească, prin exerciţii, încă din clasa I. De asemenea, pentru a le înlesni copiilor citirea corectă a cuvintelor şi, prin aceasta, sesizarea sensului lor şi al propoziţiei din care fac parte, este absolut necesar ca analiza să fie urmată de sinteză (unirea silabelor în cuvinte, citirea cuvîntului în întregime=mare ; ma-re ;m+a+r+e ; ma-re ; mare). Pentru aceasta, chiar la citirea coloanelor de cuvinte, nu le vom cere elevilor să citească despărţind prin pauze mari silabele unui cuvînt, ci, dimpotrivă, să le lege în cuvînt, citindu-le prelungit, astfel încît cuvîntul să fie rostit în întregime, pentru a-i putea sesiza sensul (nu : ma ma, ci ma ma).

Citirea model a învăţătorului nu s-a făcut decît la sfîrşitul lecţiei, tocmai pentru a le da un model de citire frumoasă şi expresivă. Citirea model la început nu poate decît dăuna, la această vîrstă elevii memorînd cu multă uşurinţă texte întregi. Aceasta face să ne înşelăm în multe cazuri în privinţa gradului în care elevii şi-au însuşit procedeele de citire.

Formarea coloanelor de cuvinte din literele alfabetului decupat şi mai ales înţelegerea rolului pe care îl joacă litera în cuvînt (schimbarea unei litere atrage după sine schimbarea cuvîntului : mare, mere ; an, in, un ; pîine, cîine, mîine ; munte, multe etc., ca şi schimbarea ordinii literelor : rac, car ; cal, lac ; pod, dop etc.) a constituit o preocupare deosebită în modul de a preda.

Tot în vederea individualizării şi conştientizării procesului citirii s-a folosit, la prima citire a textului din abecedar, citirea în gînd. Pentru aceasta, s-au rezervat 7—8 minute, în care timp şi elevii cu un ritm mai lent de citire pot să parcurgă, în mod independent, întreaga pagină, cel puţin o dată. Pentru a verifica dacă au citit şi dacă au înţeles ceea ce au citit, li s-a cerut elevilor să spună despre ce au citit. Este de dorit, şi se poate obţine acest lucru, să povestească cu cuvintele lor, nu să reproducă întocmai cele citite. O astfel de verificare, pe lîngă că ne dă siguranţa că elevii şi-au însuşit litera nouă şi că au înţels sensul celor citite, contribuie şi la dezvoltarea vorbirii lor, activizîndu-le vocabularul şi obligîndu-i să se exprime logic şi corect din punct de vedere gramatical. Abia după citirea în gînd şi verificarea ei s-a trecut la citirea cu glas tare. Elevii au fost puşi să citească, la început, în ordinea dată în abecedar şi, după aceea, pe sărite şi selectiv, pentru a vedea gradul în care elevii şi-au însuşit procedeele de citire.

Pentru a le dezvolta elevilor dorinţa de a învăţa să citească şi pentru a folosi integral timpul afectat pentru activitatea de învăţare, în cadrul metodei fonetice, analitico-sintetice care stă la baza alcătuirii şi predării abecedarului, s-au folosit diverse procedee de lucru, sub formă de joc. De asemenea, s-a căutat ca activitatea de bază să se îmbine în aşa mod cu activitatea de completare, încît aceasta din urmă să contribuie efectiv la odihna activă a copiilor, la mărirea interesului pentru activitatea de învăţare, la dezvoltarea gîndirii elevilor, la educarea lor. Totodată, activitatea de completare a fost astfel aleasă ca să dea po-

sibilitate elevului să-și poată satisface nevoia de mișcare, de destindere. De aceea, în foarte multe cazuri, activitatea de completare nu s-a desfășurat numai în ultima parte a orei de clasă, ci a fost introdusă în diversele momente ale lecției. De exemplu, verificarea lecției anterioare s-a făcut : printr-un joc oral, cum ar fi un joc de silabe (la o silabă dată de învățător, elevul completează cu o altă silabă cuvîntul : *ma :* masă, mamă, mare, mapă etc.); prin formarea din literele alfabetului decupat a unor cuvinte date ; prin folosirea diferitelor lotouri cu litere, silabe, cuvinte. S-au folosit de asemenea ilustrații la care copiii au „potrivit" cuvinte sau propoziții scrise pe cartonașe izolate, întrebări și răspunsuri, propoziții ordin, cu executarea și citirea ordinului, pentru a verifica dacă a fost înțeles. Și lecția nouă a început de multe ori printr-un moment de înviorare, printr-un cîntec, printr-o ghicitoare etc. Astfel de activități înlesnesc mobilizarea întregii clase pentru lecție, iar pe baza lor se pot desprinde elementele necesare pentru desfășurarea lecției (izolarea cuvîntului din care se desprinde sunetul nou, explicarea conținutului sau a unor cuvinte pe care le vor analiza și forma din literele alfabetului decupat etc.).

Pentru economie de timp și avînd în vedere că exercițiile de dezvoltarea vorbirii și cunoștințele despre natură se predau în ore speciale, în ora de citit-scris discuțiile trebuie să fie foarte scurte și direct la subiect.

Exercițiile necesare pentru familiarizarea cu sunetul și litera s-au făcut și ele tot sub formă de joc (pronunțarea corectă a sunetului, recunoașterea cu indicarea locului pe care îl ocupă sunetul în cuvinte spuse de învățător și, apoi de copii etc., recunoașterea, în diverse texte, a literei noi, tăierea, sublinierea sau încercuirea literei cu creion de o anumită culoare, ridicarea literei mari sau mici, după caz, la sesizarea sunetului corespunzător în cuvinte spuse de învățător sau de elevi etc.). Uneori, aceste exerciții s-au făcut sub formă de întrecere sau de concurs, mai ales în verificarea lecției precedente, atît în orele de limbă română, cît și în cadrul altor ore.

Datorită acestor procedee, la Școala generală nr. 122 din București, de exemplu, la citire rezultatele au fost următoarele : 55,85% o citire foarte bună, 30% cu rezultate bune, 7,22% mulțumitor și numai un elev (7,22%) cu rezultate foarte slabe. De menționat că acest elev, deși mai mare ca vîrstă, nu a putut face față nici cerințelor pentru 6 ani. Nu rare sînt cazurile cînd, datorită modului defectuos de predare (citirea model la început, folosirea citirii în cor etc.), cît și celui de efectuare a temelor pentru acasă cu ajutorul familiei, copiii dau impresia că știu să citească foarte bine, în realitate ei știind textul pe de rost. Aceste lipsuri apar de cele mai multe ori abia în perioada postabecedară, cînd, textele fiind mai grele și mai lungi, elevii nu le mai pot memora. De aici și oscilarea în jos a notelor de la citire pe trimestrul al II-lea și mai ales pe trimestrul al III-lea. De aceea, credem, așa cum au arătat rezultatele, că parcurgerea abecedarului într-un ritm mai lent, pe baza unei munci orientate și planificate în amănunt și duse numai în clasă, este foarte necesară.

Dacă procesul citirii se însușește aparent mai ușor, în formarea deprinderilor de scriere copiii întîmpină mai multe greutăți. La venirea lor în școală, majoritatea elevilor nu au nici un fel de priceperi, ca să nu mai vorbim de deprinderi de mînuire a creionului. Cei care au frecventat grădinița întîmpină mai puține greutăți, ceilalți, însă, abia acum trebuie să se familiarizeze cu uneltele de scris și de desenat. Marea greutate constă în aceea că, la venirea lor în școală, procesul de osificare a scheletului mîinii nu este încheiat, iar musculatura nu este dezvoltată. De aceea, o mare atenție trebuie acordată exercițiilor fizice în vederea accelerării

acestei dezvoltări şi, pe de altă parte, evitării suprasolicitărilor. În consecinţă, lecţiile de scriere vor fi şi ele tot de 25—40 de minute, din care 10—25 de minute vor fi rezervate exerciţiilor fizice, explicaţiilor date de învăţător, exerciţiilor de scriere în aer, în vederea coordonării oculo-manuale şi numai 15—20 de minute rezervate scrierii propriu-zise.

Pentru evitarea oboselii, nu li s-a cerut elevilor să scrie mult, în schimb, s-a insistat să scrie corect, conform modelului dat. S-a insistat asupra poziţiei corecte la scris (corp, caiet, toc) şi li s-a cerut să folosească instrumente uşor de mînuit, de preferinţă tocul rezervor (stiloul), de format mic. Totodată, exerciţiile de scriere au fost precedate şi alternate cu exerciţii fizice pentru mîini.

Încă din primele lecţii de scriere, elevii au fost obişnuiţi cu paginaţia corectă. S-a insistat să se scrie pe primul rînd, elementul sau litera în chip de titlu, după care, rîndul următor, li s-a cerut să-l înceapă puţin în interior (marcînd alineatul), iar restul rîndurilor să le scrie de la capătul rîndului. Între teme s-a recomandat să se lase un rînd liber.

O grijă deosebită trebuie avută pentru corectarea scrisului elevilor. Pentru aceasta, s-a dovedit a fi foarte necesar controlul permanent însoţit de observaţii şi explicaţii individuale şi generale, cu corectarea la tablă a greşelilor tipice.

În obţinerea unui scris corect şi frumos, o mare importanţă s-a dovedit a avea modelul oferit de învăţător. De aceea, este necesar să se facă exerciţii, în prealabil, în vederea executării cît mai corecte a literelor şi a legăturilor acestora în cadrul cuvintelor, pentru a putea obţine o scriere lizibilă, corectă ca formă şi estetică (direcţie, înălţime, lăţime, distanţă între litere şi cuvinte, acurateţă).

Din motive tehnice, modelul dat de abecedar este încă cel cu scriere caligrafică cursivă. Experienţa a arătat, însă, că această scriere îl obligă chiar pe elevul de 7 ani să depună, pentru a o executa, un efort prea mare în raport cu posibilităţile sale. Întrucît sînt foarte puţini elevii care reuşesc să scrie cu grosimi, chiar în cazul folosirii tocului cu peniţă, instrument de scris care nu favorizează scrierea rapidă, este bine să se renunţe la ele. În consecinţă, în cadrul experimentului s-a renunţat la scrisul cu grosimi, adoptînd scrierea cu fir uniform, şi au fost simplificate unele litere. Astfel, s-a renunţat la punctele cu care încep sau se sfîrşesc unele litere (C.M.N.I. etc.), la unele bucle prea accentuate (sfîrşitul literelor E.C.M.). S-a avut în vedere ca legăturile dintre literele mari şi mici în cuvinte să înlesnească trecerea spre scrierea rapidă.

Cu toată această simplificare, în condiţiile şcolarizării de la 6 ani, în care întreaga muncă se desfăşoară numai în clasă, elevii au reuşit să-şi formeze numai priceperi de scriere. Ei au ajuns să scrie fără a face confuzie între litere, dar nu se poate vorbi încă de formare de deprinderi, pentru aceasta fiind necesare mult mai multe exerciţii de scriere, în vederea automatizării scrisului.

În această fază, elevii desenează literele ; ei nu au siguranţa necesară mînuirii tocului şi nu pot aprecia cu destulă exactitate distanţele şi mărimile. Nu optăm pentru soluţia preconizată de unii pedagogi de a mări durata şi volumul de exerciţii scrise în clasa I, pentru că aceasta ar duce la suprasolicitarea copiilor la această vîrstă. Precizăm că, întrucît dificultăţile întîmpinate de copiii de 6 ani la scris nu se datoresc lipsei de timp, ci unor cauze fiziologice, în unele ţări se preconizează predarea citirii şi numai după aceea a scrierii. Această concepţie este şi ea discutabilă. De aceea, noi considerăm că formarea propriu-zisă a deprinderilor de scriere trebuie transferată clasei a II-a, cînd elevii vor deveni capabili de un efort mai îndelungat, atît în clasă, cît şi acasă, pentru efectuarea anumitor teme.

Între lecțiile de scriere și cele de citire este necesar să existe o foarte strînsă corelație. Pentru aceasta, exercițiile de citire au fost urmate de transcrierea cu litere de mînă a cuvintelor analizate și alcătuite din literele alfabetului decupat, ca și de citirea lor, după cum exercițiile de scriere au fost precedate de analiza fonetică, de formarea, din literele alfabetului decupat, a cuvintelor și propozițiilor care urmau să fie scrise cu litere de mînă, de citirea lor cu litere de tipar, și de transpunerea acestora în litere de mînă, urmată de citire. Toate aceste operații s-au dovedit a fi necesare și eficiente atît pentru citirea textelor scrise cu litere de tipar, cît și a celor scrise de mînă (scrisori, acte etc.).

S-a observat că la transcrierea cuvintelor și a textelor, copiii fac mai puține greșeli ca la dictare, aceasta fiind o problemă mai grea pentru ei.

În vederea formării deprinderilor de scriere corectă, s-au planificat cît mai des exerciții scurte de copiere, de transcriere și mai ales de dictare, care să le prilejuiască elevilor repetarea literelor învățate. Pentru a preveni unele greșeli, cum ar fi deformarea literelor sau înlocuirea unei litere cu alta (de multe ori copiii uită forma unei litere, mai ales a literelor mari mai rar întrebuințate), s-au scris pe tablă literele învățate (mică și mare de tipar și de mînă). Înainte de a trece la exercițiu, care poate fi o transcriere sau o dictare, s-au făcut exerciții de recunoaștere a literelor scrise pe tablă sau pe planșele cu literele alfabetului afișate în clasă sub formă de joc. (Învățătorul indică litera cu bagheta și numește elevul care citește litera respectivă). Cînd literele învățate au fost mai numeroase, ele au fost scrise nu numai în ordinea predării, dar și în ordine alfabetică, sau întîi vocalele și apoi consoanele. Acest mod de a le scrie a fost făcut cu scopul de a-i obișnui treptat pe copii cu ordinea alfabetică și de a-i face să rețină, încă de pe acum, vocalele (sunetele care se rostesc singure, fără alt sunet de sprijin).

Aceste lucrări — ca și temele independente executate zilnic — au fost corectate și discutate imediat cu elevii. Orice amînare face ca efectul educativ să se diminueze. Greșelile tipice au fost notate, ținîndu-se seama de ele în lecțiile următoare, în vederea înlăturării lipsurilor constatate. Astfel de lucrări trebuie date mai ales după încheierea unui capitol, cum ar fi : scrierea cuvintelor dintr-un anumit număr de silabe, scrierea grupurilor de consoane, a grupurilor de litere, a literelor x, î și â, folosirea literei mari etc.

Pentru a stabili în ce măsură noul conținut și noul sistem de organizare a activității instructiv-educative asigură realizarea principalelor sarcini didactice ale clasei I și care este randamentul obținut prin aplicarea programei tradiționale, în luna mai 1968 s-au dat probe de control atît la clasele experimentale din cele două variante, cît și la clasele de control.

La limba română s-a dat o dictare din 27 de cuvinte și de despărțit în silabe un cuvînt alcătuit din patru silabe.

Lucrările au fost apreciate pe baza punctajului maxim stabilit : 21 de puncte pentru cunoștințe (C) și 11 puncte pentru deprinderi (D), din care la lucrările slabe s-au scăzut atîtea puncte cîte greșeli au fost efectuate, atît la cunoștințe, cît și la deprinderi. S-au totalizat pentru varianta I (programa integrală) 1139 lucrări, din care 524 ale elevilor de 6 ani din clasele experimentale și 615 lucrări ale elevilor de 7 ani din clasele de control, iar pentru varianta a II-a (programa specială) 2 454 lucrări, din care 1 205 ale elevilor de 6 ani din clasele experimentale și 1 249 lucrări ale elevilor de 7 ani (programa integrală).

Rezultatele globale au arătat că, deși cu un an mai mari ca vîrstă și învățînd după programa integrală, în care numărul total de ore a fost mult mai mare,

avînd şi teme pentru acasă, ceea ce presupune însuşirea unor cunoştinţe şi deprinderi mai temeinice, elevii din clasele de control nu au obţinut decît o mică diferenţă în plus faţă de cei din varianta a II-a : 6,06% pentru cunoştinţe şi 7,85% pentru deprinderi.

TABEL

Situaţie comparativă la limba română
(mai, 1968)

Varianta I

	Nr. elevi	CUNOŞTINŢE (C)			DEPRINDERI (D)		
		Puncte posibile	Puncte realizate	Procent %	Puncte posibile	Puncte realizate	Procente %
Experiment	524	11 004	9 580	87,05 %	5 764	4 071	70,62 %
Control	615	12 915	11 723	90,77 %	6 765	5 241	77,47 %
Diferenţe				— 3,72 %			— 6,85 %

Varianta a II-a

Experiment	1 205	25 305	21 238	83,92 %	13 255	8 926	67,34 %
Control	1 249	26 229	23 602	89,98 %	13 739	10 331	75,19 %
Diferenţe				— 6,06 %			— 7,85 %

Diferenţe între cele două variante

Varianta I	524	11 004	9 580	87,05 %	5 764	4 071	70,62 %
Varianta a II-a	1 205	25 305	21 238	83,92 %	13 255	8 926	67,34 %
Diferenţe				— 3,13 %			— 3,28 %

*) S-a notat cu minus (—) situaţia în avantajul variantei I şi control urmînd să se noteze cu plus (+) diferenţele în favoarea variantei a II-a.

Dacă ţinem seama de rezultatele privind formarea deprinderilor de scriere, s-ar părea că există goluri destul de mari în pregătirea elevilor din clasele experimentale, aceştia obţinînd numai 67,34% puncte. Dar, nici la clasele de control rezultatele globale nu sînt cu mult mai bune, diferenţa fiind de numai 7,85% între clasele de control şi cele experimentale (75,19% faţă de 67,34%). Or, dacă comparăm numărul de ore de scriere, 128 la varianta a II-a, cu cel puţin 205 ore de scriere în sistemul tradiţional, socotind pentru perioada postabecedară numai cîte 2 ore săptămînal, la care se adaugă un an de vîrstă şi temele pentru acasă, constatăm că

această diferenţă se obţine cu preţul unui efort mult prea mare în comparaţie cu rezultatele.

Analizînd comparativ rezultatele obţinute în cele două variante, constatăm că diferenţele sînt şi mai mici (vezi tabelul). Astfel, pentru cunoştinţe (C) diferenţa este de 3,13%, iar pentru deprinderi (D) de 3,28%, ambele în favoarea variantei I (87,05% faţă de 83,92% şi respectiv 70,62% faţă de 67,34%). Reiese clar că, deşi programele au fost diferite, ca şi volumul de muncă depus de elevi, rezultatele nu au putut fi decît foarte apropiate, datorită particularităţilor psihofizice ale copiilor, pentru ambele variante vîrsta de şcolarizare fiind aceeaşi.

Diferenţele înregistrate în favoarea claselor de control faţă de cele două variante (C = 6,06% pentru varianta a II-a şi 3,72% pentru varianta I şi D = 7,85% pentru varianta a II-a şi 6,85% pentru varianta I), arată clar că şi pentru vîrsta de 7 ani este mai indicată o programă descongestionată şi un ritm mai lent de lucru, care să nu-i obosească pe elevi, ci, dimpotrivă, să le înlesnească însuşirea cunoştinţelor şi deprinderilor de citit-scris cu mai puţin efort şi cu randament mai mare.

Atît observaţiile noastre, cît şi opiniile cadrelor didactice, în cadrul diferitelor consfătuiri desfăşurate în acest an şcolar, au scos în evidenţă faptul că numărul de ore afectat pentru această disciplină este minim, de abia permiţînd parcurgerea abecedarului în condiţii mulţumitoare.

În ceea ce priveşte predarea grupurilor de litere, majoritatea cadrelor didactice au subliniat necesitatea mărcării numărului de ore prin care să se asigure consolidarea acestora chiar în clasa a V-a.

Ţinînd seama de aceste rezultate, s-a procedat la unificarea programei pentru primul an de şcoală. În cadrul programei, s-a stabilit ca predarea abecedarului să se facă pe toată întinderea anului şcolar, durata perioadei abecedare să varieze, în funcţie de cerinţele clasei, între 4 şi 6 săptămîni, iar perioada postabecedară să fie numai de cca 10 lecţii (pentru care în acest an s-au introdus în abecedar texte speciale), care să facă trecerea spre manualul de citire din clasa a II-a.

De asemenea, s-au dat îndrumări pentru simplificarea modelului de scriere (fără grosimi şi bucle complicate) şi pentru efectuarea exerciţiilor speciale în vederea dezvoltării musculaturii fine a mîinii şi a coordonării oculo-manuale.

Faptul că în varianta a II-a rezultatele sînt destul de apropiate de varianta I pledează totodată pentru lucrul în clasă, sub îndrumarea şi controlul direct al învăţătorului. Copilul trebuie învăţat să înveţe, să-şi facă temele şi numai după ce va fi capabil să facă singur aceasta să se treacă la temele pentru acasă. Grija ca întreaga muncă de învăţare să se desfăşoare sub supravegherea învăţătorului, contribuie, de asemenea, la conştientizarea acestui proces.

Pe baza rezultatelor obţinute în primul an de experimentare a coborîrii clasei I la vîrsta de 6 ani, se poate aprecia că şcolarizarea copiilor cu un an mai devreme este pe deplin posibilă.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

(Р е з ю м е)

В данном очерке обсуждаются результаты, полученные в исследовании, проведенном в 1967 — 68-ом учебном году по вопросу об обучении грамоте детей шестилетнего возраста.

Обсужденные вопросы охватывают как организацию исследования (планирование, программу, расписание, длительность урока), так и методику преподавания.

Главное внимание уделяется корреляции знаний, использованию игровых приемов на разных этапах урока и дополнительной деятельности.

PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DANS LES CONDITIONS DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS DÈS L'AGE DE 6 ANS

(Résumé)

Cette étude présente certains problèmes et résultats obtenus à la suite de la recherche organisée pendant l'année scolaire 1967—1968 ayant pour but l'enseignement de l'abécédaire dans les conditions de la scolarisation des enfants dès l'âge de 6 ans.

Les problèmes abordés concernent tant l'organisation (plan, programme, horaire, durée de la leçon) que la méthodologie d'enseignement.

On y met l'accent sur la corrélation des conanissances, l'utilisation des procédés de jeu aux différents moments de la leçon ainsi que sur les activités secondaires. Par la suite, on analyse les résultats reflétés par les épreuves de contrôle données au mois de mai 1968 et on présente les mesures prises à la suite des conclusions auxquelles on est arrivé.

SOME PROBLEMS OF TEACHING READING AND WRITING TO THE 6 YEAR OLD PUPILS

(Abstract)

In the present study some problems and solutions found in the research carried on in the sohool year 1967—1968 regarding the teaching of reading at the 6 year old pupils are presented.

The problems dealt with regard both organization (plan, syllabus, time table, duration of lessons) and the teaching method.

The stress is laid on the correlation of knowledge, on the use of games at different moments of the lesson as well as the complementary activity. Then, the results of the control papers in May 1968 are analysed and the steps taken on the subsequent conclusions are shown.

Rezultate preliminare obținute în predarea matematicii la clasa I cu copii de 6 ani

FLORICA ANDREESCU
cercetător științific principal
CORNELIA MARINESCU
șef sector
Institutul de științe pedagogice

Măsurile inițiate în vederea generalizării treptate a școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani au la bază cercetările experimentale organizate în anul școlar 1967—1968. Aceste cercetări au vizat conținutul, organizarea și metodica desfășurării activității instructiv-educative.

Pentru sporirea eficienței procesului de învățămînt în condițiile coborîrii vîrstei de școlarizare s-a organizat un experiment în 78 de clase din întreaga țară*, în care au fost cuprinși copii cu condiții de viață și muncă foarte variate.

Experimentul s-a desfășurat în două variante : varianta I, în care s-a lucrat după programa integrală a clasei I cu copii de 7 ani și varianta a II-a, în care s-a lucrat după o programă simplificată și după instrucțiuni noi de organizare a predării.

Cercetarea experimentală a variantei a II-a a pornit de la *ipoteza* că în condițiile stabilirii conținutului, a formelor de organizare și a metodelor de predare în funcție de particularitățile de vîrstă se poate asigura o bună pregătire a copiilor, o dezvoltare ritmică a capacităților intelectuale și integrarea treptată în sistemul muncii școlare. Totodată, în aceste condiții se cîștigă un an de școlarizare, fără a prejudicia nivelul de pregătire și dezvoltarea psiho-fizică a copiilor.

Pornind de la necesitatea respectării particularităților de vîrstă, la *matematică* au fost fixate următoarele sarcini didactice : pregătirea copiilor pentru înțelegerea noțiunii de număr și a relațiilor numerice ; formarea deprinderilor elementare de calcul ; formarea reprezentărilor despre figuri și corpuri geometrice și despre unitățile de măsură ; folosirea cunoștințelor și a deprinderilor în rezolvarea unor probleme simple, legate de viață ; însușirea terminologiei științifice adecvate conținutului matematic prevăzut pentru această clasă.

În stabilirea conținutului și sarcinilor didactice, preocuparea noastră a fost de a familiariza treptat pe copii cu interpretarea modernă a noțiunilor matematice, accesibile școlarilor mici. De aceea, la baza înțelegerii noțiunilor matematice au stat operațiile cu mulțimi de obiecte.

În funcție de aceste sarcini, conținutul programei s-a concretizat în următoarele teme principale :

a) formarea reprezentărilor despre mulțimile de obiecte și efectuarea de operații cu acestea ; familiarizarea copiilor cu figurile și corpurile geometrice ;

b) formarea șirului natural al numerelor și numerația în cadrul primului concentru ;

c) operațiile de adunare și scădere în cadrul 0—10 ;

d) numerația în cadrul 10—100 și operațiile simple de adunare și scădere (fără trecere peste 10) ;

---

* Studiul are la bază atît investigațiile cercetătorilor din Institutul de științe pedagogice care au elaborat conținutul și indicațiile metodice de organizare a predării la clasa I, cît și rezultatele obținute de cadrele didactice care au lucrat în clasele experimentale și de control. Subliniem în mod deosebit pasiunea și efortul de care au dat dovadă cele mai multe dintre aceste cadre pentru traducerea în viață a măsurilor experimentale, strădania de a căuta noi căi de îmbunătățire a predării și promptitudinea cu care au răspuns solicitărilor noastre.

Consfătuirile periodice organizate cu cadrele didactice au constituit un aport prețios pentru definitivarea planurilor și a programelor de învățămînt care se aplică în acest an școlar (*1968—1969*).

e) familiarizarea copiilor cu principalele unități de măsură ;

f) rezolvarea de probleme cu 1—2 operații ;

g) folosirea corectă a terminologiei matematice ; denumirea semnelor +, —, = cu plus, minus, egal și a semnelor >, < cu mai mare, mai mic.

Avînd în vedere, pe de o parte, puterea de concentrare limitată a copiilor la această vîrstă, iar pe de altă parte, necesitatea de a-i deprinde cu un efort mai prelungit impus de munca școlară, durata lecției a crescut progresiv de la 30' la 40'. Totodată, cunoscîndu-se caracterul concret al gîndirii copiilor, în desfășurarea lecțiilor s-a insistat asupra activizării lor permanente solicitîndu-i să manipuleze diferite materiale. În același scop, elementul de joc folosit în diferite etape ale lecției a constituit o parte integrantă a acesteia, conturînd astfel specificul muncii cu acești copii. S-au folosit, de pildă, diferite jocuri didactice*, exerciții sub formă de întrecere, atît în mînuirea materialului concret, cît și în efectuarea lor în scris, pe caiete și la tablă. Revenirea repetată asupra acelorași noțiuni, sub forme variate și atractive pentru copii, a permis consolidarea cunoștințelor, deși durata orei era mai mică. Precizăm că uneori asemenea exerciții-joc au fost integrate și în predarea sau repetarea cunoștințelor de la alte discipline școlare, asigurîndu-se astfel o bună corelare și o varietate continuă în desfășurarea activității instructiv-educative.

Urmărirea nivelului de pregătire a copiilor la matematică s-a realizat prin următoarele mijloace de investigație :

a. Observații asupra modului de predare și de asimilare a cunoștințelor matematice în cadrul lecțiilor. În acest scop s-au făcut asistențe la lecții atît în școlile din București (școlile generale nr. 1, 11, 86, 122), cît și din Oltenița (școala nr. 1), Ploiești (școlile generale nr. 1 și 23), Manasia-Ilfov.

b. Discuții cu cadrele didactice asupra dificultăților întîmpinate în predarea diferitelor capitole din programă.

c. Analiza datelor cuprinse în dările de seamă ale cadrelor didactice din școlile experimentale înaintate Institutului de științe pedagogice la sfîrșitul anului școlar. Precizăm că pe parcursul anului s-au dat periodic probe de control de către cadrele didactice, în scopul urmăririi nivelului de dezvoltare a elevilor.

d. Analiza rezultatelor obținute la probele de control aplicate la sfîrșitul anului la toate clasele experimentale și de control.

e. Organizarea de consfătuiri periodice cu învățătorii care au predat la clasele experimentale. (În anul școlar 1967—1968 s-au organizat 3 consfătuiri cu cadrele didactice care au predat la aceste clase).

Sondajul efectuat prin proba de control de la sfîrșitul anului a cuprins următoarele 4 categorii de exerciții : a) două exerciții de adunare a unităților cu numere formate din zeci și unități ; în aceleași condiții, două exerciții de scădere ; patru exerciții de adunare și de scădere a numerelor formate din zeci și unități, fără trecere peste zece ; b) patru exerciții de adunare și scădere prin care se cerea copiilor să afle nu rezultatul, ci unul din termenii sumei sau ai diferenței, efectuînd o singură operație ; două exerciții construite la fel, dar avînd trei termeni, deci unul în plus. În acest caz o operație (de adunare sau de scădere) se efectua între doi termeni cunoscuți și rezultatul se scădea sau se aduna cu termenul care trebuia aflat, pentru a se ajunge la rezultatul dat ; c) două întrebări referitoare la compararea a două numere : se cerea să se răspundă cu cît este mai mare un număr

* M. Georgescu-Boștină, F. Andreescu, *Specificul metodelor de învățămînt în condițiile școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1968.

decît celălalt și cu cît este mai mic unul față de celălalt ; d) se cerea să se precizeze locul unui număr în șirul numeric.

Aprecierea probelor s-a făcut după anumite criterii : cunoștințe, deprinderi, raționament. Pentru cunoștințe s-au acordat 20 de puncte (cîte 1 punct pentru fiecare operație efectuată corect de la temele „a", „b" și „c" și 2 puncte pentru tema „d"), iar pentru deprinderi — 6 puncte, cîte 1 punct pentru fiecare operație de la tema „a", la primele 6 exerciții. Aceste exerciții conțineau operații de adunare și scădere în cadrul primului concentru pentru rezolvarea cărora se presupuneau formate deprinderile de calcul. Pentru raționament s-au dat 8 puncte, cîte 1 punct pentru rezolvarea corectă a fiecărui exercițiu de la temele „b" și „c" care necesitau sesizarea de către copii a anumitor relații matematice.

Proba de control s-a aplicat la 1232 elevi din varianta a II-a, la 525 elevi din varianta I și la 1902 elevi din clasele de control (copii de 7 ani, program obișnuit).

Cuprinderea în experiment a claselor de control cu copii de 7 ani a avut ca obiectiv principal verificarea nivelului care poate fi atins în realizarea sarcinilor didactice principale ale predării aritmeticii în primul an de școală. Precizăm că în această etapă nu ne-a preocupat în mod deosebit analiza comparativă a nivelului de pregătire a copiilor de 6 și de 7 ani, întrucît atît particularitățile de vîrstă cît și conținutul programei erau diferite (între varianta a II-a și clasele de control). Această comparație se poate realiza abia la sfîrșitul clasei a IV-a, cînd sarcinile didactice prevăzute pentru copiii școlarizați la 7 ani vor fi atinse și de copiii școlarizați la 6 ani. Ca atare, această probă servește mai mult pentru cunoașterea etapei de început în vederea verificării ritmului în care se dezvoltă și-și însușesc cunoștințele cele două categorii de copii (din clasele experimentale și din cele de control).

Din observațiile efectuate la lecții, din discuțiile purtate cu cadrele didactice individual și la consfătuiri s-au conturat cîteva aspecte cu privire la conținutul programei de matematică și la organizarea predării disciplinei respective în clasa I.

La varianta I, unde s-a aplicat programa integrală, observațiile noastre — coroborate cu opiniile cadrelor didactice care au experimentat — atestă dificultăți serioase întîmpinate de copii în însușirea cunoștințelor cerute de programă. Deși planul de învățămînt al variantei I prevede un număr de ore mai mare decît cel pentru varianta a II-a, totuși nivelul de dezvoltare al copiilor și conținutul foarte încărcat al programei nu au permis realizarea sarcinilor didactice la un nivel satisfăcător. Unele cadre didactice nu au putut parcurge în întregime programa. Altele, deși au parcurs-o integral, au arătat că există lacune serioase în pregătirea copiilor la unele capitole. S-a arătat în unanimitate că operațiile de adunare și scădere cu trecere peste zeci, ca și predarea operațiilor de înmulțire și de împărțire sînt inaccesibile la această vîrstă, cunoștințele respective fiind însușite de către copii mai mult mecanic.

Supraîncărcarea programei nu a permis cadrelor didactice să respecte structura și durata lecției (durata de 30'—40' și folosirea elementelor de joc) și nici efectuarea unor exerciții variate pentru consolidarea cunoștințelor. Pe această bază s-a hotărît ca în clasa a II-a experimentală să se renunțe la varianta I și să se aplice o singură programă simplificată. În acest fel se revine asupra cunoștințelor care nu au putut fi însușite temeinic în clasa I, în condițiile variantei I.

Aceste rezultate dovedesc justețea măsurilor adoptate pe linia elaborării unei programe simplificate la clasa I cu copii de 6 ani, care s-a aplicat în cadrul variantei a II-a.

În ceea ce privește varianta a II-a, o primă constatare pe care am făcut-o este că tematica prevăzută în programă a fost, în general, bine dozată în raport de puterea de înțelegere a copiilor. Introducerea noțiunilor despre mulțimile de obiecte și operațiile cu obiectele mulțimii în perioada pregătitoare s-au dovedit nu numai accesibile, ci și necesare în înțelegerea formării numerelor și a operațiilor aritmetice. Copiii au înțeles cu ușurință aceste noțiuni, au operat cu interes pe materialul concret și au reprezentat schematic, fără dificultate, relațiile dintre elementele mulțimilor de obiecte. De asemenea, introducerea cunoștințelor elementare despre figuri și corpuri geometrice a asigurat nu numai continuitatea dintre grădiniță și școală pe linia formării reprezentărilor despre forme, mărimi, culori, poziții spațiale, ci a constituit și un sprijin pentru copii în însușirea diferitelor noțiuni legate de operațiile cu mulțimi de obiecte (clasificare, comparare, ordonare). Totodată, aceste cunoștințe de geometrie, au constituit puncte de sprijin în predarea cunoștințelor și în formarea deprinderilor de muncă intelectuală și practică în cadrul altor obiecte (desen, modelaj, confecții, scriere), asigurîndu-se corelarea și integrarea tuturor cunoștințelor transmise.

Semnificativ în această privință este faptul că multe dintre aceste noțiuni noi au fost însușite chiar și de unii copii care au dovedit în timpul anului rămîneri în urmă în dezvoltarea lor psiho-fizică

Însușirea clară și cu interes a noțiunilor matematice din perioada pregătitoare a ușurat predarea numerației și a operațiilor în cadrul primului concentru și a grăbit ritmul de asimilare a acestora de către copii.

În privința timpului afectat diferitelor capitole, activitatea experimentală desfășurată în anul precedent a arătat că este nevoie de unele modificări în ceea ce privește repartizarea orelor pe capitole, în vederea realizării cu o mai mare eficiență a sarcinilor didactice.

În procesul formării noțiunilor matematice copiii au manifestat unele dificultăți. Astfel, numerația în ordine descrescătoare, în special atunci cînd li se cerea să înceapă de la alt număr decît 10, numerația din doi în doi tot în ordine descrescătoare, operația de scădere, ca și operația de adunare cu numere formate din două cifre, s-au dovedit mai dificile pentru copii. De aceea, cadrele didactice au acordat o atenție mai mare acestor teme, solicitînd mai multe ore.

În rezolvarea problemelor s-a constatat că elevii întîmpină greutăți, în special atunci cînd enunțul problemei nu reflectă în mod direct relațiile care trebuie stabilite între datele problemei. De exemplu, noțiunea de vînzare sugerează copiilor, în primul rînd, operația de scădere, sustrăgîndu-i de la înțelegerea relațiilor logice pe care-o dă întregul enunț sau întrebarea de la sfîrșitul problemei.

Pentru ușurarea înțelegerii și rezolvării problemelor de către copii este necesar, pe de o parte, să se acorde o atenție deosebită formulării enunțului problemelor, iar pe de altă parte, în etapa familiarizării copiilor cu noțiunea de problemă să se pornească întotdeauna de la probleme-acțiuni (dramatizarea enunțului problemei). Ulterior, pentru înțelegerea relațiilor dintre datele problemei se recomandă folosirea unor imagini grafice.

În ceea ce privește rezolvarea exercițiilor de adunare și de scădere, copiii manifestă un ritm de lucru mai lent și deseori tendința de a recurge la materiale concrete (bețișoare, bile și chiar degete). Deoarece acestea constituie manifestări firești ale gradului de dezvoltare psihică a copiilor (caracterul concret al gîndirii, capacitatea de orientare mai lentă), învățătorul trebuie să le aibă în vedere în timpul lecției. Ca atare, este bine ca învățătorul să nu manifeste grabă în formularea

răspunsurilor de către copii și totodată să le permită, atunci cînd aceștia simt nevoia, să apeleze la materialul concret, în vederea verificării corectitudinii răspunsului.

În cazurile în care s-a cerut rezolvarea operațiilor de adunare sau scădere cu numere formate din două cifre, nu întotdeauna copiii au putut să se concentreze asupra efectuării succesiunii operațiilor. Aceasta se datorește faptului că efectuarea acestor operații nu a fost întotdeauna suficient de bine pregătită prin exerciții de manipulare individuală a materialului concret. În efectuarea acestor exerciții obiectuale trebuie respectate patru etape, caracteristice, în general, tuturor operațiilor aritmetice : a) formarea grupelor mulțimii de obiecte concrete conform datelor exercițiului ; b) fixarea în minte a cantității fiecărei grupe ; c) înțelegerea conținutului operației de strîngere la un loc a elementelor mulțimii d) înțelegerea succesiunii operațiilor. Dacă în practică s-a dovedit că, de obicei, se respectă primele trei etape, deseori etapa a patra, care este cea mai importantă, se neglijează.

Observațiile noastre au mai scos în evidență și tendința de folosire a unor exerciții stereotipe, atît în predarea noilor cunoștințe, cît și în consolidarea lor. În acest fel apreciem că și reacțiile copiilor sînt stereotipe, gîndirea lor se șablonizează. Pentru dezvoltarea unei gîndiri mobile, flexibile în formarea deprinderilor de calcul este necesar ca fiecare operație să se formuleze în exerciții cît mai variate ca de exemplu : $4+1=5$; $1+4=5$; $5=1+4$; $5=4+1$; $\square=4+1$; $4+1=\square$; $\square+\square=5$. De asemenea, alternarea predării adunării cu scăderea favorizează înțelegerea de către copii a scăderii ca operație inversă a adunării.

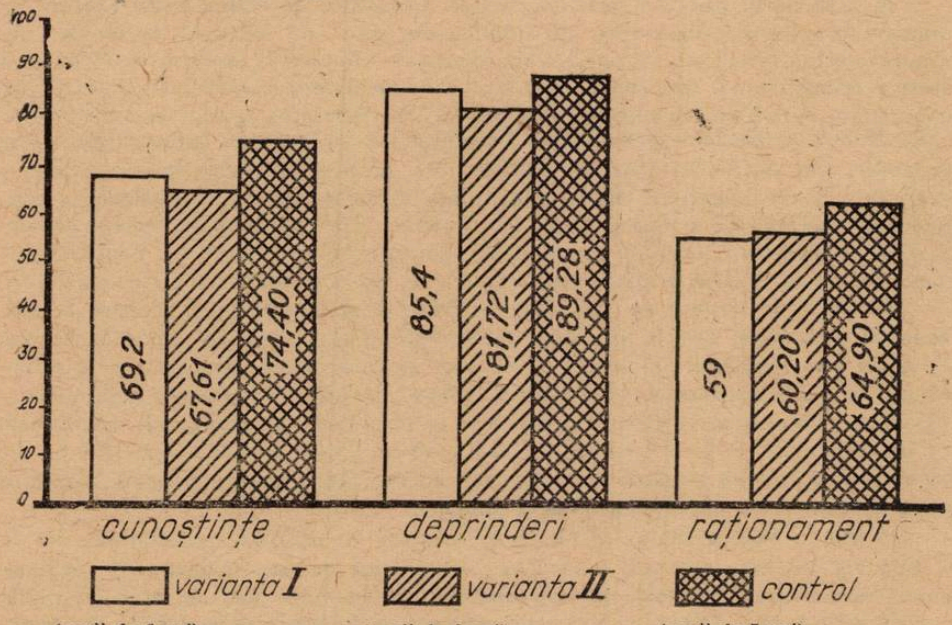
Avînd în vedere faptul că elevii își însușesc cu ușurință cunoștințele, dar le și uită repede, este necesară revenirea sistematică asupra cunoștințelor predate, chiar dacă anumite capitole din programă au fost parcurse mai de mult. De pildă, cunoștințele despre figurile și corpurile geometrice, folosirea semnelor $>$, $<$, punerea în corespondență a elementelor mulțimii, ordonarea în șir crescător sau descrescător etc. trebuie reactualizate pe tot parcursul anului școlar sub forma exercițiilor aplicative sau sub formă de joc. Asemenea exerciții se pot face atît la lecțiile de matematică propriu-zise, cît și la activități de completare corelate cu alte cunoștințe din cadrul celorlalte obiecte de învățămînt.

Analizînd rezultatele desprinse pe baza observațiilor efectuate de cercetători și de cadrele didactice în timpul anului reiese că, în general, sarcinile didactice de bază urmărite în acest an de școlarizare s-au realizat în bune condițiuni. Aceste constatări au fost confirmate și de analiza rezultatelor cantitative obținute în urma aplicării probelor finale.

Cu toate că nu ne-am propus să comparăm nivelul de pregătire al copiilor din cele trei categorii de clase : control, varianta I și varianta a II-a, totuși și sub aspectul pregătirii copiilor se obțin unele rezultate care merită să fie luate în considerație.

Comparînd datele obținute la probele de control se constată că între cele 2 variante și clasele de control nu sînt diferențe prea mari în ceea ce privește nivelul de cunoștințe, formarea deprinderilor și dezvoltarea gîndirii copiilor. Rezultatele cele mai bune sînt înregistrate de copiii din cele 3 categorii de clase la rubrica deprinderi : 89,28% clasele de control, 85,4% clasele din varianta I și 81,72% clasele din varianta a II-a. Aceasta dovedește că elevii și-au însușit tehnica calculului, pot opera ușor și corect exercițiile de adunare și de scădere care constituie sarcina de bază a actualei etape. Semnificativ este faptul că deși elevii din clasele de control și cei de la varianta I au asimilat un volum mai mare de cunoștințe și

într-un număr mai mare de ore, totuşi în ceea ce priveşte tehnica de calcul în operaţiile de adunare şi de scădere ei nu se situează la distanţe prea mari faţă de copiii din varianta a II-a.



(copii de 6 ani) (copii de 6 ani) (copii de 7 ani)

Rubrica cunoştinţe înregistrează procente mai scăzute decît cea a deprinderilor, cu cca 15%, pentru fiecare din cele 3 tipuri de clase comparate. Procentajul mai scăzut a fost determinat de exerciţiile de la punctele „b", „c" şi „d" care cereau din partea elevilor un efort mai mare şi o pregătire prealabilă prin exerciţii cît mai variate (schimbarea termenilor sumei a ai diferenţei, aflarea unui termen al sumei sau al diferenţei, aflarea celui de-al treilea termen al sumei sau al diferenţei, compararea numerelor, locul numerelor în şirul numeric). Răpunsurile incomplete sau greşite date de elevi la aceste exerciţii dovedesc faptul că învăţătorii nu au uzat de un asemenea sistem de exerciţii, din care cauză elevilor le-a fost greu să le rezolve în timpul acordat.

Rubrica raţionament înregistrează cel mai mic procentaj şi anume: 60,2% varianta a II-a, 59% varianta I şi 64,90% controlul. Aşa cum s-a arătat mai sus, exerciţiile de la punctele „b" şi „c" au solicitat în primul rînd gîndirea copiilor. Prin aceste exerciţii s-a urmărit să se constate modul în care ei pot sesiza uşor relaţiile între termenii operaţiilor şi răspuns, pot compara anumite cantităţi numerice, transferînd astfel cunoştinţele însuşite în condiţii noi. Elevii au făcut faţă în mai mică măsură acestei cerinţe. Fiind mai puţin obişnuiţi cu acest mod de formulare a exerciţiilor şi care le solicită un efort intelectual mai mare, au operat greu (unii dintre ei nu au terminat lucrarea în timpul propus, alţii au rezolvat-o cu greşeli).

Comparînd rezultatele obţinute pe cele trei criterii se constată că şcolarii de şase ani din varianta a II-a se situează pe locul al treilea, după clasele de control şi cele ale variantei I, la diferenţă de şapte şi respectiv două pînă la patru pro-

cente, la categoria cunoștințe și deprinderi. La raționament însă, ei se situează înaintea claselor din varianta I și numai cu patru procente în minus față de clasele de control. Datele foarte apropiate între cele trei tipuri de clase comparate dovedesc că nu prin volum mare de cunoștințe se asigură dezvoltarea capacităților intelectuale și a proceselor psihice ale copiilor. Dimpotrivă, la aceasta se ajunge prin dozarea în mod judicios a conținutului obiectelor de învățămînt, și printr-o organizare a procesului instructiv-educativ adecvată specificului vîrstei de 6 ani.

Eficiența activității instructiv-educative crește atunci cînd primează activitatea directă a copilului cu obiectele, cînd el este dirijat să descopere și să stabilească în permanență relații noi, cînd prin întreaga activitate în cadrul lecției și în orele de activitate liberă se urmăresc anumite scopuri precise.

Precizăm că munca în clasele experimentale din cadrul variantei a II-a s-a desfășurat în condiții dificile : lipsa manualelor școlare și a experienței metodice, precum și a unor materiale didactice.

Din analiza activității desfășurate în clasele I experimentale și a rezultatelor obținute la probele de control se desprind cîteva concluzii cu privire la perspectivele predării matematicii în condițiile generalizării învățămîntului de la 6 ani.

— Sarcinile didactice ale predării aritmeticii, stabilite în programa simplificată, atît sub aspect informativ, cît și sub aspect formativ pot fi realizate cu succes în condițiile școlarizării copiilor de 6 ani.

— Conținutul noii programe poate fi însușit de copiii de 6 ani fără dificultăți prea mari. De aceea, în urma unor mici îmbunătățiri, ea a fost introdusă în școala de masă. Ținînd seama de importanța și de dificultățile pe care le prezintă unele teme, în anul școlar 1968—1969 programa după care se preda în clasa I a fost îmbunătățită prin redistribuirea mai judicioasă a numărului de ore afectat fiecărei teme. Astfel, perioada pregătitoare pentru formarea reprezentărilor și noțiunilor matematice s-a mărit de la 3 la 5 săptămîni ; pentru predarea primului concentru s-a repartizat un număr de 45 ore față de 37 ore din programa experimentală, pentru predarea numerației de la 10—100 și a operațiilor cu zeci s-au afectat 12 ore în loc de 24 ore, iar pentru predarea operațiilor de adunare și scădere cu numere formate din două cifre de la 10 la 100 s-au dat 36 ore în loc de 30 în care se făceau operațiile respective în concentrul 10—20.

— Pentru evitarea însușirii mecanice a noțiunilor matematice și pentru dezvoltarea mobilității și flexibilității gîndirii predarea operațiilor de adunare alternează cu predarea scăderii. Tot în același scop, în cadrul fiecărei operații trebuie predate simultan cazurile reflexive (4+1 ; 1+4 ; 5=4+1 ; 5=1+4) și comutativitatea.

— În vederea însușirii conștiente a fiecărei noțiuni matematice este necesar să se respecte în mod riguros următoarele trepte : manipularea de către copii în mod individual a mulțimilor de obiecte concrete, reprezentarea grafică a elementelor mulțimii și apoi formarea noțiunii abstracte de număr sau operație, reprezentarea cifrică.

Dat fiind fragilitatea și instabilitatea proceselor psihice, este necesar să se folosească variate mijloace de a reveni asupra cunoștințelor predate anterior. Introducerea unor exerciții variate (sub formă de joc didactic, activitate independentă, întreceri) se poate realiza atît în cadrul lecției de aritmetică, cît și în

cadrul activităţilor de completare din ora de aritmetică sau în predarea altor obiecte de învăţămînt. Acest lucru este cu atît mai necesar cu cît numărul de ore afectat matematicii este limitat (3—4 ore pe săptămînă), iar adîncirea înţelegerii, consolidarea şi integrarea noţiunilor matematice reclamă o activitate sistematică sub conducerea cadrului didactic. Valorificarea şi consolidarea unor cunoştinţe de matematică şi în cadrul orelor repartizate altor discipline şcolare nu trebuie să ducă însă la înlocuirea disciplinelor respective cu lecţii de matematică. O asemenea greşeală nu numai că prejudiciază dezvoltarea multilaterală a copilului, dar poate obosi şi înhiba interesul copilului pentru matematică.

— Rezultatele obţinute în primul an de cercetare au stat la baza elaborării programei de aritmetică pentru toate clasele a II-a experimentale, renunţîndu-se la varianta I, al cărei conţinut s-a dovedit prea greu pentru copiii de 6 ani.

Faptul că între clasele experimentale şi cele de control cu copii de 7 ani care au lucrat după programa veche nu sînt diferenţe categorice în ceea ce priveşte rezultatele obţinute la probele de control ne-a întărit convingerea că pentru şcolarul începător este necesar să se selecteze cu mai multă grijă sarcinile şi volumul programei de matematică, chiar dacă elevii sînt mai mari. De aceea, începînd cu acest an şcolar în toate clasele I se aplică o singură programă simplificată. Activitatea desfăşurată în cele cîteva luni de la începutul anului şcolar, analizată în cadrul consfătuirilor din luna decembrie 1968 cu cadrele care lucrează la clasa I, a confirmat că noua programă întrebuinţată este adecvată sarcinilor ce trebuie realizate în primul an de şcoală, permiţînd o activitate ritmică a copiilor şi menţinerea interesului lor pentru şcoală.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ, ПОЛУЧЕННЫЕ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В I-ом КЛЛАССЕ С ДЕТЬМИ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

(Р е з ю м е)

В данном очерке анализируются результаты, полученные в исследовании, проведенном в первом классе, с учащимися шестилетнего возраста. Обсуждаются содержание и задачи экспериментальной программы II-го варианта по сравнению с I-ым вариантом и с контрольными классами, трудно усваиваемые вопросы и некоторые решения. Указывается на структуру урока и на методы преподавания в классах с детьми шестилетнего возраста.

На основе анализа контрольных проб подчеркиваются преимущества II-го варианта.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES OBTENUS DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES CHEZ DES ENFANTS AGÉS DE 6 ANS DE LA I-ère CLASSE PRIMAIRE

(R é s u m é)

Cette étude présente les résultats obtenus à la suite d'une recherche expérimentale concernant l'enseignement des mathématiques chez des efants de 6 ans dans la I-ère classe primaire. On y présente le contenu et les objectifs du programme expérimental de la II-e variante que l'on compare à la I-ère variante et aux classes témoin, les problèmes que

les enfants ont acquis plus difficilement ainsi que certaines solutions adoptées dans ces situations. On y présente également certains aspects concernant la structure de la leçon et les méthodes utilisées pour les efants de 6 ans dans la I-ère classe primaire.

S'appuyant sur l'analyse des épreuves de contrôle données à la fin de la première année scolaire, on souligne les avantages que la II-o variante présente tant du point de vue instructif qu'éducatif.

THE PRELIMINARY RESULTS ACHIEVED IN TEACHING MATHEMATICS TO THE FIRST FORM WITH 6 YEAR OLDS

(Abstract)

In the present study the results in teaching mathematics at the first form with 6 year ords are registered. The content and goals of the experimental syllabus in the second variant versus the first variant and the witness classes, the problemes learnt with more difficulty by the puplis as well as the solutions adopted in these instances are presented. At the same time, some aspects concerning the lesson planning and the methods of teaching in the first form with 6 year olds are shown.

On the of the analysis of the control papers at the end of the school-year, the advantages of the second variant under the instructive and educative aspect are stressed.

Predarea cunoștințelor despre mediul înconjurător și dezvoltarea vorbirii la clasa I

OLGA OPREA
cercetător științific principal
la Institutul de științe pedagogice

Introducerea în planul de învățămînt pentru clasa I a cunoștințelor despre mediul înconjurător și dezvoltarea vorbirii ca discipline de sine stătătoare se înscriu printre mijloacele prin care se creează elevilor de 6 ani climatul necesar adaptării lor ritmice la activitatea școlară[1]. Conținutul și metodica acestor discipline au un specific intermediar între grădiniță și școală. Ele preiau și dezvoltă la un nivel superior conținutul disciplinelor similare din învățămîntul preșcolar și creează premise pentru studiul unor obiecte de învățămînt ce se vor introduce în clasele următoare. Activitățile de dezvoltarea vorbirii, de exemplu, trebuie, pe de o parte, să îmbogățească, să organizeze și să corecteze vocabularul însușit anterior de elevi, transformîndu-l în mijloc de comunicare și de acumulare de cunoștințe pentru toate obiectele de învățămînt, iar pe de altă parte, să creeze climatul studierii disciplinelor speciale de limbă — lectura și compunerea — cu care elevii vor face cunoștință din clasa a II-a. La rîndul lor, activitățile didactice pentru cunoașterea mediului înconjurător trebuie să reactualizeze și să amplifice cantitativ și calitativ reprezentările și cunoștințele însușite de copii anterior, să pună bazele formării unor noțiuni științifice, să dezvolte spiritul de observație. Pe această bază cognitivă se vor structura cunoștințele despre natură în clasele II-V.

Integrate în ansamblul instrucției școlare, deprinderile de vorbire corectă și cunoștințele despre mediul înconjurător trebuie să exercite o acțiune formativă care — la această vîrstă — se înscrie între limitele dezvoltării stadiale și condițiile mediului social în care s-a produs dezoltarea individuală a copiilor în perioada anterioară școlarizării.

Observațiile și experimentele psiho-pedagogice care au investigat particularitățile dezvoltării limbajului la copil conduc la constatarea că, în jurul vîrstei de 6 ani, limbajul spontan al copilului începe să se socializeze, să devină mijloc de comunicare propriu-zisă[2]. Desprinderea cuvîntului de acțiune și apariția primelor elemente ale vorbirii conceptuale transformă limbajul în mijloc de acumulare și de comunicare de cunoștințe. La vîrsta de 6 ani însă, comunicarea verbală mai prezintă încă unele limite. Constatăm mai ales tendința copilului de a exprima mai multe impresii decît îi permite nivelul dezvoltării vocabularului și capacitatea generală de a opera cu lexicul. Posibilitățile de aprofundare semantică a vocabularului sînt, de asemenea, limitate. La 6 ani copiii mai sînt încă tentați să utilizeze cuvinte doar pentru sonoritatea lor, fără să le înțeleagă sensul și, în consecință, fără să le plaseze corect în vorbire.

Pe măsură ce acumulează vocabular nou, copilul își însușește și structuri gramaticale noi, înainte de a studia gramatica. În jurul vîrstei de 6 ani structurile gra-

---

[1] Vezi motivarea introducerii disciplinelor respective în : *Integrarea conținutului învățămîntului pentru clasele I—IV, în sistemul unitar al școlii de 10 ani* de O. Oprea, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1968 ; *Probleme ale conținutului și metodicii de transmitere a cunoștințelor despre natură în clasele I—IV*, de O. Oprea în *Modernizarea învățămîntului în clasele I—IV*, E.D.P., 1968 și *Contribuții la formarea bazelor noțiunilor științifice despre natură la elevii claselor I—IV* de O. Oprea în *Probleme de didactică modernă*, E.D.P, 1968.

[2] J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1962.

maticale sînt însă destul de şubrede. Copiii folosesc cuvintele fără punctaţie şi fără legături întotdeauna adecvate (apoi, atunci).

Pe lîngă limitele dezvoltării vorbirii, determinate de unele particularităţi ale dezvoltării stadiale, remarcăm şi deficienţe de limbă, cauzate de diverse influenţe nefavorabile care s-au exercitat anterior asupra vorbirii copiilor, ca, de exemplu, nivelul cultural scăzut din unele familii sau din mediul social apropiat copilului, particularităţile dialectale ale limbii locale, diverse tulburări neuro-psihice etc. Schimbarea dinţilor ce survine între 6—7 ani produce asemenea dificultăţi de pronunţie.

Programa pentru cunoaşterea mediului înconjurător şi pentru dezvoltarea vorbirii a fost verificată de noi experimental în anul şcolar 1967/1968, în cele cca 52 clase din ţară în care s-a cercetat şcolarizarea copiilor de la 6 ani după o programă nouă. Concomitent cu experimentarea extensivă, în cîteva şcoli, mai ales la Şcoala nr. 122 din Bucureşti — şcoală de bază a Institutului de ştiinţe pedagogice — s-au făcut investigaţii intensive pentru precizarea conţinutului programei şi a principalelor aspecte metodice ale activităţilor didactice specifice acestor discipline.

Pe parcursul cercetării, conţinutul şi metodele activităţilor de *dezvoltarea vorbirii* au fost centrate în jurul cîtorva obiective de bază : a) exersarea organului fonator al vorbirii în vederea pronunţării clare a cuvintelor, corectarea defectelor de pronunţare ; b) dezvoltarea vocabularului şi transformarea lui în instrument de comunicare corectă — orală şi scrisă ; c) activizarea şi perfecţionarea exprimării orale ca mijloc de însuşire a cunoştinţelor la toate disciplinele de învăţămînt ; d) dezvoltarea proceselor de cunoaştere şi exprimarea trăirilor afective prin limbaj.

Cunoştinţele şi deprinderile de exprimare corectă trebuie sporite progresiv, atît în ceea ce priveşte volumul lexicului cît şi în ceea ce priveşte calitatea organizării acestuia în scheme logice, în structuri gramaticale corecte.

În conţinutul lecţiilor experimentale sporirea exigenţelor faţă de nivelul vorbirii copiilor s-a reflectat în următoarea eşalonare a sarcinilor didactice :

1. *Precizarea şi dezvoltarea vocabularului.* Rezolvarea concretă a acestei sarcini a fost urmărită prin exerciţii speciale cu lexicul în situaţii verbale variate, atît în cadrul unor activităţi speciale de dezvoltarea vorbirii, cît şi în celelalte activităţi şcolare pe parcursul cărora consolidarea unor reprezentări oferea prilejul precizării sensurilor multiple ale cuvintelor din vocabular.

În primele activităţi destinate dezvoltării vorbirii (jocuri cu jucării, jocuri didactice, scurte convorbiri după ilustraţii etc.) s-a îmbogăţit vocabularul şi s-a precizat sensul cuvintelor prin contactul direct cu obiectele, cu însuşirile şi poziţia lor spaţială, prin acţiuni cu obiecte. Pe această cale au fost introduse în vocabular noi substantive, adjective, verbe, adverbe. Într-o etapă următoare, vocabularul acumulat a fost reactivat în diverse împrejurări de viaţă (Ce cumpărăm de la... ? Cu ce ne îmbrăcăm cînd mergem iarna la plimbare ? etc.). Transferul vocabularului din situaţia învăţată în situaţii verbale noi angajează participarea tuturor proceselor de cunoaştere.

Treptat, se conturează şi se cristalizează structurile gramaticale ale limbii. O deosebită importanţă pentru evoluţia ascendentă a acestui proces prezintă exerciţiile speciale de vorbire prin care se verifică cum au fost reţinute cuvintele din punct de vedere al pronunţiei, al sensului şi al locului în vorbire.

2. O dată cu formarea primelor deprinderi intelectuale de organizare a vocabularului în structuri logice s-a trecut la *dezvoltarea capacității de exprimare corectă în propoziții și la închegarea propozițiilor în texte scurte.*

Redarea ideilor în propoziții și texte închegate logic a fost stimulată la început cu ajutorul unor ilustrații, a unor diapozitive etc. din care se poate desprinde cu ușurință un conținut tematic *(Copiii în livadă, Copiii pe stradă* etc.). Progresiv, poeziile, poveștile, lecturile literare sugerează copiilor modele de organizare a expunerii logice a ideilor despre întîmplări, fapte, evenimente. După ce școlarii din clasa I s-au familiarizat, prin aceste mijloace, cu structura unei expuneri logice, spre sfîrșitul anului școlar pot fi solicitați să alcătuiască independent o povestire după început și plan dat de învățător.

3. O altă sarcină didactică de bază pentru educarea vorbirii copiilor este *formarea expresivității în vorbire.*

Noua programă delimitează sarcinile educării deprinderilor de citire în clasa I la citirea conștientă ; cu toate că citirea expresivă este prevăzută ca sarcină specială pentru clasele următoare, totuși, expresivitatea în vorbirea orală poate și este necesar să anticipeze lectura expresivă. În activitățile de dezvoltarea vorbirii copiii au prilejul să reproducă expresiv poezii și fragmente din textele pe care le-au audiat. La început, ei le vor reproduce imitînd intonația educatorului, apoi, pe măsura înțelegerii semnificației punctuației, expresivitatea se va conștientiza.

4. În procesul dezvoltării vorbirii *se educă gîndirea, memoria, imaginația, sentimentele.* Exteriorizarea prin limbaj a acestor procese capătă conținut și forme de expresie din ce în ce mai complexe. Prin conținutul de idei, prin valoarea artistică a materialelor utilizate, precum și prin procedeele metodice care stimulează participarea elevilor, lecțiile destinate dezvoltării vorbirii antrenează întreaga activitate psihică a copilului.

Formele specifice de activitate didactică prin care s-a îndrumat dezvoltarea vorbirii au fost gradate astfel : *jocuri didactice* cu obiecte, ilustrații, cuvinte vorbite și scrise etc. ; *memorizări* destinate memorării unor poezii scurte de 5—20 versuri ; *convorbiri* pe baza obiectelor, după ilustrații, diafilme, filme, întîmplări din viața cotidiană a copiilor cu conținut etic sau distractiv, evenimente trăite de copii etc. ; *povestiri, basme, lecturi literare ; repovestirea textelor studiate ; alcătuirea independentă de către copii a unor povestiri* după început și plan dat de învățător.*

Valoarea instructiv-educativă a lecțiilor de dezvoltarea vorbirii este dată, în mare măsură, de calitățile literare și artistice ale materialelor pe care le folosim în predare. Pentru ca să îndeplinească cu adevărat un rol educativ, poeziile, poveștile, povestirile, textele literare, ilustrațiile alese din creațiile clasice sau moderne trebuie să fie accesibile, în conținut și formă, fiecărui colectiv de elevi cu care lucrăm. Accesibilitatea materialelor literar-artistice trebuie asigurată atît prin pregătirea prealabilă a învățătorului pentru tema fiecărei lecții, cît și prin pregătirea elevilor. În sarcina pregătirii învățătorului pentru lecție intră : alegerea materialului literar și a ilustrațiilor ; adaptarea textelor (prin selectare) la nivelul mediu de dezvoltare intelectuală a elevilor clasei pe care o conduce ; stabilirea întrebărilor prin care va dirija gîndirea elevilor spre ideile de bază din tema propusă. Ultima sarcină este valabilă îndeosebi pentru reconstituirea povestirilor, pentru lecțiile de repovestire a textelor audiate și pentru dife-

* Indicații mai ample cu privire la conținutul și metodica acestor forme de activitate vor fi cuprinse într-o culegere de studii pe problemele școlarizării copiilor la 6 ani.

ritele tipuri de convorbiri. Pregătirea elevilor constă, în primul rînd, în explicarea vocabularului şi a conţinutului principal de idei din text, în vederea percepţii şi a înţelegerii mesajului etic şi estetic sugerat de materialul literar artistic. S-au aplicat mai multe posibilităţi şi soluţii metodice pentru a explica elevilor din clasa I conţinutul de idei dintr-o creaţie literară. Alegerea soluţiilor metodice a depins în cea mai mare măsură de volumul vocabularului nou şi de nivelul cunoştinţelor pe care elevii le-au acumulat anterior, în cazul textelor în care predomina un vocabular şi un conţinut de idei noi referitoare, de pildă, la un eveniment social sau la un domeniu de activitate despre care elevii nu aveau cunoştinţe suficiente (Şantierul, Ziua de 1 Mai etc.). Înţelegerea conţinutului temelor respective a fost pregătită prin activităţi şcolare anterioare ca de exemplu : observări, vizionarea unor filme, diafilme, a teatrului de marionete etc. În alte cazuri a fost suficientă organizarea unor scurte convorbiri frontale prin care s-a verificat şi s-a actualizat vocabularul şi unele cunoştinţe dobîndite de elevi în experienţa lor de viaţă. Pentru povestiri, vocabularul şi fondul nou de idei s-au explicat în contextul povestirii, prin sublinieri în expunere şi prin dublarea cuvintelor noi cu sinonime cunoscute copiilor. În lecţiile de memorizare şi de lectură literară, îndeosebi atunci cînd s-au folosit texte din literatura clasică, s-a dovedit mai eficientă explicarea textului după prima lectură, deoarece la primul contact cu textul atenţia copiilor este captată de muzicalitatea limbii şi de mesajul estetic-afectiv al creaţiei literare. După înregistrarea acestor prime impresii s-a trecut la explicarea cuvintelor, a expresiilor şi ideilor noi, prin analiza textului pe fragmente logice.

Obiectivele instructiv-formative ale activităţilor de dezvoltarea vorbirii în clasa I se întrepătrund cu ale celorlalte obiecte de învăţămînt şi îndeosebi cu cele ale disciplinei *cunoştinţe despre mediul înconjurător*, care oferă un cadru concret pentru dezvoltarea vocabularului şi pentru utilizarea lui în condiţii variate de comunicare verbală.

Varietatea lumii înconjurătoare oferă copiilor nenumărate elemente de atracţie, le solicită atenţia mereu cu noi aspecte. De aceea, interesele copiilor se orientează spontan spre diverse laturi fie ale mediului natural, fie ale celui social apropiat. Dar, între 6—7 ani capacităţile de înţelegere şi de aprofundare a cunoştinţelor sînt încă limitate din cauza insuficientei dezvoltări a proceselor de analiză şi sinteză pe care se sprijină abstractizarea şi generalizarea cunoştinţelor. De aceea, la nivelul primei clase de învăţămînt disciplinele şcolare nu pot fi strict delimitate pe domenii de studiu specializate. Cunoştinţele despre mediul înconjurător în clasa I capătă, în aceste condiţii, un caracter eterogen. Programa prevede : formarea unor reprezentări despre alcătuirea externă a plantelor, a animalelor apropiate copilului, despre om şi despre părţile principale care alcătuiesc fiecare din aceste grupe de vieţuitoare ; cunoştinţe despre fenomene naturale cu care copiii au contact în diferitele anotimpuri ale anului ; reprezentări şi cunoştinţe despre mediul social apropiat (familie, şcoală, cartier) şi cerinţe de orientare şi de comportare socială. Accesibilitatea conţinutului programei a fost asigurată în primul rînd prin selecţia şi dozarea cunoştinţelor, în raport cu experienţa de cunoaştere acumulată anterior de copii. În programă se valorifică şi se restructurează calitativ acumulările cognitive întîmplătoare, dobîndite de copii empiric prin contactul spontan cu lumea înconjurătoare, se dezvoltă sistematic reprezentările şi se elaborează noţiuni elementare, pe care se va baza în clasele următoare studiul naturii. Aceste sarcini au fost realizate experimental prin observarea directă a obiectelor şi fenomenelor din mediul înconjurător.

Observările creează copilului condiții de contact direct, nemijlocit, cu obiectul cunoașterii. În trecutul școlii noastre au mai existat forme de activitate cu specific asemănător, denumite „exerciții de intuiție". Așa cum erau concepute în învățămîntul tradițional, „exercițiile de intuiție" tindeau spre realizarea unui inventar senzorial al însușirilor obiectelor intuite de copii. Cerințele formative ale învățămîntului modern nu mai pot fi însă satisfăcute numai prin acumularea unui bagaj de informație, mai ales cînd acesta este pur senzorial. Copiii trebuie pregătiți să facă față solicitărilor complexe, trebuie să le dezvoltăm capacitatea intelectuală de a opera independent cu cunoștințele, de a se adapta la situații noi de cunoaștere. Avînd în vedere aceste obiective cu perspective largi în dezvoltarea ulterioară, școala trebuie să ofere copiilor nu numai cunoștințe, ci și deprinderi de cunoaștere. Pe parcursul dezvoltării reprezentărilor, prin lecțiile de observare s-a dirijat atenția copiilor spre laturile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, creîndu-se astfel premisele proceselor de abstractizare și de generalizare

Activitățile de observare au fost grupate, în funcție de durată și de condițiile de organizare, în : *observări de scurtă durată*, prin care copiii iau contact cu o latură sau cu un volum restrîns de însușiri ale unui obiect sau fenomen și *observări de lungă durată*, pe parcursul cărora elevii urmăresc evoluția viețuitoarelor sau desfășurarea unor fenomene din natură. În această ultimă categorie se încadrează observările la colțul naturii vii, care oferă copiilor prilejul să studieze condițiile de creștere a unei plante de la însămînțare pînă în perioada de recoltare.

Observările de scurtă durată pot fi grupate, după modul de organizare, în : *observări spontane și observări organizate*. Observările spontane au loc cu prilejul contactului întîmplător, nedirijat, pe care îl au copiii cu obiectele din jur. Cunoștințele dobîndite pe această cale trebuie valorificate și perfectate în școală, fie în cadrul observărilor organizate, fie în alte ocazii pe care le oferă procesul de învățămînt.

Observările organizate au, de obicei, durata de 25'—30', după care învățătorul face un scurt rezumat al principalului fond de reprezentări și noțiuni care constituie sarcina didactică a fiecărei lecții. În unele cazuri, observările organizate se încheie cu activități practice simple, în care copiii aplică cunoștințele și exersează unele deprinderi (însămînțarea și îngrijirea plantelor, hrănirea animalelor etc.).

Observările organizate se pot desfășura în condiții variate. Amintim cîteva din condițiile în care s-au desfășurat observările experimentale : a) observarea obiectelor și fenomenelor în condiții naturale, cu ocazia vizitelor la ferme, a plimbărilor și excursiilor în parcuri, păduri, în grădina botanică și zoologică ; b) deplasarea obiectului natural în sala de clasă (animale și plante mici, fructe, semințe etc.) ; c) folosirea de obiecte reprezentate în volum (mulaje, animale împăiate, ierbare) sau d) folosirea imaginii obiectelor (ilustrații, diapozitive, diafilme).

Pe parcursul lecțiilor destinate cunoașterii mediului înconjurător, deprinderile de observare sistematică pot fi educate prin diferite mijloace.

1. Este necesar, în primul rînd, *să dirijăm atenția copiilor pe parcursul observării.* Fără să capete caracterul unor structuri didactice rigide, observările experimentale au decurs după un plan logic dinainte stabilit care indica elevilor succesiunea sarcinilor de cunoaștere. Observarea animalelor, de exemplu, s-a desfășurat după următorul plan : încadrarea animalului în mediul de viață specific (unde trăiește, cine îi asigură hrana și adăpostul) ; reliefarea cîtorva caractere externe determinate de particularitățile clasei, de condițiile de viață și de felul

de hrană (cu ce este acoperit corpul, cum se mişcă, cum se hrăneşte); foloase sau daune pe care le produce omului şi celorlalte vieţuitoare. La observarea plantelor s-a utilizat următoarea schemă: locul unde creşte şi se dezvoltă planta (grădină, livadă, pădure); cîteva caracteristici ale părţilor plantei şi cunoştinţe elementare despre rolul acestora în viaţa plantei (rădăcina absoarbe apa cu substanţe hrănitoare din pămînt şi fixează planta; tulpina susţine ramurile cu frunze şi flori, iar prin interiorul ei circulă hrana plantei; frunzele prepară hrana; din flori se formează fructele şi seminţele care vor da naştere unei noi plante); ce foloase sau ce daune produc plantele oamenilor şi celorlalte vieţuitoare; prezenţa sau absenţa condiţiilor necesare creşterii şi dezvoltării plantelor (sol, aer, apă, lumină, temperatură potrivită).

Pentru observarea fenomenelor din natură s-au precizat caracteristicile anotimpurilor reflectate în schimbările petrecute în aspectul grădinii, al parcului, străzii, pădurii, în viaţa plantelor, animalelor şi a omului; principalele cauze care determină aceste schimbări (raportul dintre lungimea zilelor şi nopţilor, vremea, temperatura — cald, frig, ger — precipitaţii — ploi, ninsoare, gheaţă); denumirea anotimpului şi a lunii curente.

2. Un alt mijloc de îndrumare pe parcursul observării este *evidenţierea clară a unor caractere particulare şi generale ale obiectelor şi fenomenelor.* Fiecare elev trebuie să participe direct la observare, să formuleze aprecieri şi impresii care — sintetizate apoi de învăţător prin explicaţii — să creeze o imagine cît mai clară asupra particularităţilor obiectelor respective. Cînd se observă obiecte şi fenomene în ambianţa naturală, copiii trebuie să constate tactil, vizual, auditiv şi gustativ (cînd este cazul) însuşirile generale şi cele care diferenţiază obiectul de alte obiecte din ambianţa apropiată, să denumească şi să aprecieze corect calitatea însuşirilor pe care le constată.

3. Pentru sporirea valorii formative a observărilor pe parcursul acestor activităţi trebuie introduse *procedee* speciale de *stimulare a activităţii intelectuale.* În lecţiile experimentale s-a făcut deseori apel la exerciţii de comparaţie şi de grupare a obiectelor asemănătoare. Comparaţiile simple între obiecte activează procesele de analiză şi diferenţiere, creează premisele dezvoltării capacităţilor operaţionale ale proceselor de gîndire. În clasa I se pot compara plante din acelaşi mediu de viaţă care au caractere botanice asemănătoare (ridiche-morcov; cireş-cais); animale din aceeaşi clasă şi acelaşi mediu de viaţă, care au caractere externe asemănătoare (cal-vacă; porumbel-vrabie etc.). În planul calendaristic al claselor experimentale, temele de observare pentru care se prevedeau exerciţii de comparaţie s-au succedat în aşa fel, încît particularităţile obiectului comparat să poată fi raportate cît mai uşor la însuşirile obiectului cu care se făcea comparaţia.

Fiecare lecţie de observare trebuie să aducă elevilor un plus de cunoştinţe, să clarifice şi să întregească observaţiile lor întîmplătoare şi să asigure înţelegerea unor noţiuni cu care operează celelalte discipline şcolare. Pentru ca activitatea de cunoaştere prin observări să capete o astfel de finalizare, ea trebuie condusă şi îndrumată permanent de învăţător, pe baza unor metode didactice temeinic verificate. Pentru îndrumarea observărilor, în clasele experimentale s-au utilizat următoarele metode principale: *intuirea directă a obiectului* prin participarea a cît mai mulţi analizatori; *conversaţia* folosită atît în timpul observării, pentru a dirija atenţia elevului spre caracterele esenţiale ale obiectului, cît şi în etapa finală, pentru sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor. Întrebările prin care învăţătorul conduce conversaţia în cadrul observării sînt stabilite dinainte. În momentele principale ale analizei obiectului, conversaţia se împleteşte cu *explicaţii* şi lămuriri.

Un an de cercetare nu ne oferă date certe cu privire la valoarea reală a conținutului și metodelor predării cunoștințelor despre mediul înconjurător și a activităților privind dezvoltarea vorbirii, nici chiar pentru nivelul clasei I și cu atît mai puțin pentru perspectivele instructiv-formative pe care le deschid aceste discipline. Este cu atît mai dificil să ne formăm o imagine completă asupra eficienței noului conținut al învățămîntului, cu cît cadrele didactice care au predat acest conținut l-au însușit „din mers", pe parcursul predării. Pe lîngă problemele pe care le ridică în fața învățătorilor asimilarea programei noi, ei erau nevoiți să mai depășească și dificultățile inerente adaptării la specificul muncii didactice cu copiii de 6 ani. În aceste condiții, putem desprinde totuși cîteva constatări de ordin general care pot constitui pentru noi puncte de plecare pentru viitoarele investigații experimentale.

Observațiile și probele de control efectuate pe parcursul cercetării înregistrează un spor de performanțe intelectuale la elevii claselor I experimentale. Ei se remarcă, față de colegii lor școlarizați după programa tradițională, printr-o siguranță și o mai temeinică stăpînire a reprezentărilor și a unor noțiuni și cunoștințe despre mediul înconjurător.

În ceea ce privește nivelul cunoștințelor și al deprinderilor de vorbire s-a remarcat o tendință de apropiere între nivelul celor două categorii de colective comparate, fenomen de altfel explicat de unii învățători de la clasele de control, care au declarat că și-au însușit anticipat noua programă, întrucît limitele dezvoltării limbajului copiilor i-a obligat să acorde o atenție deosebită acestei probleme.

Cunoștințele copiilor despre mediul înconjurător sînt însă mai limitate ca volum și precizie științifică. Cu privire la precizia științifică remarcăm unele limite și la elevii din clasele experimentale. Sînt semnificative din acest punct de vedere greșelile tipice înregistrate la una din temele probei de control finale*, care cerea elevilor să selecteze și să grupeze cuvinte, nume de plante și de animale, dintr-un șir de cuvinte date. Mulți elevi au omis numele de păsări din grupa cuvintelor care desemnau nume de animale și pomii din grupa plantelor. Cu prilejul unei discuții cu învățătorii asupra cauzelor care ar fi putut determina ezitările respective în răspunsurile elevilor, mulți dintre ei ne-au răspuns că în predare nu obișnuiesc să facă legătura între noțiunile : animal, pasăre, insectă, sau între : plantă, arbori, legume, grîne, flori etc., întrucît nici manualele școlare nu sugerează asemenea legături. Fiecare din noțiunile respective sînt însușite de elevi independent unele de altele, nu numai în clasa I, ci pe tot parcursul claselor elementare. Copiii iau astfel cunoștință despre mamifere, păsări, insecte, pești, despre legume, arbori etc., fără să fie însă îndrumați să desprindă caracterele esențiale și cele specifice diferitelor clase și grupe de viețuitoare. Ca urmare, sfera noțiunii integratoare „animal" este limitată de școlarii mici numai la mamifere, iar în noțiunea „plantă" includ, de obicei, numai legumele și plantele decorative.

Experiența unui an de predare în clasa I cu copiii de 6 ani a disciplinelor *cunoștințe despre mediul înconjurător* și *dezvoltarea vorbirii* arată că aceste discipline pot crea premise importante pentru perspectivele instrucției școlare, dar, ca orice elemente noi, ele sînt susceptibile de o continuă perfecționare. În procesul de înnoire și de perfecționare a învățămîntului, rolul principal revine cadrelor didactice, care trebuie să asimileze temeinic noul conținut și să-l comunice elevilor în forme accesibile.

---

* Rezultatele complete ale investigațiilor prin probele de control vor fi analizate într-un studiu ulterior.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЗНАНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ В I-ом КЛАССЕ

(Р е з ю м е)

В статье анализируются значение, соодержание и средства преподавания двух новых предметов в I-ом классе.

На основе экспериментальной проверки учебно-воспитательной эффективности программы по данным предметам, автор предлагает формы дидактической деятельности, позволяющие осуществить новое содержание, а также некоторые методические приемы, являющиеся специфичными для данной деятельности.

Автор подробно останавливается на наблюдение окружающей среды и на постепенное усложнение дидактических задач в работе по развитию речи.

LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES CONNAISSANCES SE RAPORTANT AU MILIEU ENVIRONNANT DANS LA I-ère CLASSE PRIMAIRE

(R é s u m é)

Cette étude traite de l'importance, du contenu et des moyens d'enseignement de deux disciplines nouvelles que l'on enseigne dans la I-ère classe primaire.

S'appuyant sur une vérification expérimentale de l'efficience instructive et éducative du programme pour les disciplines respectives, l'auteur suggère les formes d'activité didactique par lesquelles on peut réaliser le nouveau contenu et certains procédés méthodologiques particuliérs à ces activités. On y souligne particulièrement la méthodologie des activités d'observation du milieu environnant et la progression échelonnée des tâches didactiques dans les activités ayant pour but le développement du langage.

THE SPEECH DEVELOPMENT AND THE TEACHING OF KNOWLEDGE ABOUT ENVIRONMENT TO THE FIRST FORM

(A b s t r a c t)

The paper deals with the importance, the content and the teaching methods of the two new subject matters in the curriculum for the first form.

On the basis of some experimental researches of the instructive-educational efficiency of the syllabus for these subjects, the author suggests some means of teaching activity for the achievement of the new content and some methodical approaches specific to these activites. The stress is laid especially on the methods of observation of the environment and on the graded sequence of the didactic tasks in the acctivity of speech development.

Priceperea elevilor de a alcătui în mod independent probleme

Lectori univ. M. BOROȘ și *F. FORNVALD*
Institutul pedagogic de 3 ani — Baia Mare

Sub raport formativ, predarea matematicii în școala de cultură generală urmărește formarea la elevi, o dată cu dezvoltarea gîndirii lor matematice, a unor priceperi și deprinderi intelectuale specifice acestui obiect. Printre acestea, importante sînt : a. *priceperea de a rezolva probleme ;* b. *priceperea de a alcătui în mod independent probleme.*

În actualul sistem de predare a matematicii accentul cade cu deosebire asupra formării gîndirii elevilor și a elaborării priceperii de a rezolva diverse tipuri de probleme. Principala formă de activitate prin care se realizează aceste obiective o constituie analiza și rezolvarea problemelor. În ceea ce privește formarea priceperii de a alcătui probleme, activitățile în cadrul predării matematicii se limitează la diferite exerciții de alcătuire a unor probleme asemănătoare celor rezolvate, de completare a unor enunțuri lacunare etc. Faptul că numărul unor astfel de exerciții și probleme este foarte mic, ele reprezentînd un procent de 0,6% din totalul problemelor din manualele claselor V—VIII, se explică — după părerea noastră — prin aceea că se apreciază că formarea acestei priceperi se realizează în mod implicit în însuși procesul rezolvării problemelor, că apare ca un efort al acestei activități. Acest punct de vedere ni se pare a fi greșit, provenind din subaprecierea acestei priceperi și din modul simplist de a o concepe. Priceperea de a alcătui probleme în mod independent este o activitate intelectuală deosebit de complexă, care presupune o anumită orientare a operațiilor logice în scopul formulării verbale corecte a problemelor. Se știe că în enunțul oricărei probleme întîlnim în mod obligatoriu trei elemente : *datele, condiția și cerința problemei.* Între aceste elemente fiind raporturi de interdependență, ele se cer să fie temeinic înțelese în cazul rezolvării și stabilite în cazul compunerii problemelor. În spiritul acestor considerații putem aprecia că o problemă „compusă" de elevi este corectă numai în cazul cînd ea conține cele trei elemente, cînd acestea sînt corect și clar formulate verbal și cînd între ele au fost corect stabilite raporturile. În orice altă situație, enunțul problemei trebuie apreciat ca fiind greșit.

Pornind de la această supoziție, noi am urmărit să stabilim în ce măsură elevii diferitelor clase reușesc în cadrul alcătuirii problemelor să formuleze în mod corect *enunțul acestora, ce greșeli săvîrșesc ei într-o astfel de situație și care este natura și cauza acestor greșeli ?*

Pentru realizarea acestui scop, am cerut unui număr de 220 elevi din clasele V—VIII, din diferite școli din orașul Baia Mare, să alcătuiască o problemă pe baza sarcinii formulate verbal : „Compuneți o problemă". Elevilor li s-a atras în prealabil atenția că nu sînt obligați să rezolve problema, pentru a exclude orice factor care ar putea influența într-un fel sau altul asupra conținutului și implicit asupra enunțului problemei.

Rezultatele analizei problemei alcătuite de elevi. În urma analizei enunțului problemelor din punctul de vedere al elementelor sale, al raportului dintre aceste elemente, am ajuns la următoarele rezultate :

Tabelul nr. 1

Clasa	Nr. de elevi	Nr. enunțurilor formulate			
		corect		incorect	
a V-a	55	32	58%	23	42%
a VI-a	55	27	49%	28	51%
a VII-a	61	36	59%	25	41%
a VIII-a	49	29	59%	20	41%
Total	220	124	56,6%	96	43,4%

Din acest tabel rezultă că din totalul de 220 elevi din diferite clase un număr de 124 elevi, ceea ce reprezintă 56,6% din elevii cercetați, reușesc să formuleze corect enunțul problemelor alcătuite. Făcînd abstracție de nivelul conținutului (conținutul problemelor alcătuite este deseori foarte scăzut, chiar la elevii mai mari) și apreciind problemele exclusiv din punctul de vedere al corectitudinii enunțului, putem aprecia că acestea se caracterizează prin : existența celor trei elemente componente (condiție, date, cerințe), formularea clară și corectă în scris a acestora și stabilirea corectă a relațiilor dintre ele.

Putem aprecia prin urmare că acești elevi au priceperea de a formula enunțul unei probleme. Restul elevilor investigați, reprezentînd 43,4%, se orientează într-un mod greșit în formularea enunțului „problemelor" alcătuite de ei. În ce rezidă construcția greșită a enunțului problemelor ? Ce greșeli frecvente săvîrșesc acești elevi atunci cînd sînt puși în situația să alcătuiască în mod independent o problemă ? Cum se poate proceda pentru prevenirea și înlăturarea acestor greșeli ? Pentru a răspunde la aceste întrebări vom da în prealabil un tabel conținînd principalele greșeli pe care le comit elevii avînd sarcina să alcătuiască o problemă.

Tabelul nr. 2

Natura greșelii	Nr. lucrărilor în procente
Lipsa de corelație dintre condiție și cerință. Cerința nu derivă din condiție.	20,5%
Problema compusă este incompletă, lipsind din structura ei cerința.	15%
Condiția este insuficientă pentru cerința formulată în problemă.	18%
Condiția este redondantă. Conține elemente superflue.	14%
Datele aritmetice ale problemei sînt neconforme cu realitatea.	9%
Soluția pe care o implică cerința este dată în condiție.	7,5%

În funcție de natura lor, greșelile pot fi grupate în două mari categorii : a. *lipsa formulării corecte și complete a elementelor enunțului* și b. *corelarea greșită a acestora*. Rezultă, deci, că atunci cînd elevii sînt puși în situația de a concretiza schema mentală a enunțului unei probleme oarecare ei săvîrșesc serioase greșeli, care relevă o incorectă fixare în memorie a structurii enunțului. Asemenea greșeli săvîrșesc un număr destul de mare de elevi. Dacă ținem seama și de faptul că sub raportul conținutului majoritatea elevilor care au formulat corect „enunțul", compun probleme mult sub nivelul clasei respective, ceea ce nu denotă o capacitate intelectuală și posibilități verbale ridicate în formularea enunțului, putem afirma că priceperea formulării enunțului se află la un nivel cu totul necorespunzător. Cum se explică acest fenomen ? Analiza actualului sistem de predare a matematicii în școală ne duce la constatarea că priceperii de a alcătui probleme, în cadrul activității generale a profesorului și a elevului la obiectul matematică, îi este afectată o preocupare cu totul insuficientă. Se presupune în mod greșit că, în vederea realizării acestui important deziderat este suficientă, pe de o parte, activitatea de analiză și de rezolvare a problemelor, iar pe de altă parte, cele cîteva exerciții speciale destinate acestui scop. Or, rezultatele investigațiilor noastre atestă că analiza, în cadrul activității de rezolvare a problemelor, a unui număr mare de enunțuri nu duce la însușirea conștientă și corectă de către elevi a schemei enunțului, la priceperea de a formula ei înșiși enunțul unei probleme oarecare. Aceasta cu atît mai mult, cu cît analiza problemelor pe care elevii le rezolvă în școală este ea însăși deficitară sub aspectul înțelegerii relațiilor complexe dintre elementele enunțului.

În mod frecvent, analiza enunțului problemelor de aflat se face cu precădere din punctul de vedere al rezolvării acestora, avîndu-se în considerare îndeosebi cerința, nu și corectitudinea și suficiența celorlalte elemente. În cazul în care analiza problemei de aflat s-ar face folosind schema recomandată de G. Polya, [1] ne-am putea aștepta la o contribuție esențială a analizei la însușirea conștientă a enunțului unei probleme de către elevi, ceea ce ar avea ca urmare în mod necesar prevenirea unor greșeli de natura celor menționate.

În concluzie : 1) În forma actuală de predare a matematicii în școală priceperea de a alcătui probleme nu se formează la elevi în mod corespunzător. 2) Este necesar ca în predare profesorul să-și propună în mod explicit această sarcină și să folosească în realizarea ei un sistem adecvat de exerciții, pornind de la conștientizarea părților principale ale unei probleme. 3) În cadrul preocupărilor în vederea formării priceperii de a compune probleme, atenția profesorului trebuie să fie orientată inițial spre formarea la elevi a priceperii de a formula enunțul unei probleme, element prim și esențial. 4) Priceperea de „compunere" a problemelor influențează pozitiv însăși rezolvarea acestora.

УМЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО СОСТАВЛЯТЬ ЗАДАЧИ

(Р е з ю м е)

В статье анализируются главные недостатки, существующие в работе по самостоятельному составлению задач учащимися младших классов.

Автор указывает на значение этой деятельности и дает методические указания по развитию у детей умения самостоятельно составлять задачи.

[1] G. Polya, *Cum rezolvăm o problemă*. Editura științifică, București, 1965.

LA CAPACITÉ DES ÉLÈVES DE FORMULER EUX-MÉMES DES PROBLÈMES

(Résumé)

Dans cette étude on passe en revue les principales déficiences que l'on découvre dans l'activité d'élaboration des problèmes par les élèves des petites classes. Par la suite, on souligne l'importance de ces activités, on donne quelques indications méthodologiques concernant le déyelop-pement de la capacité des élèves à élaborer indépendamment des problèmes.

THE PUPILS'SKILL TO FORM PROBLEMS INDEPENDENTLY

(Abstract)

In the paper the main shortcomings existing in the activity of forming problems by pupils in the early forms are given. Afterwards the importance of this activity is shown and some methodical indications regarding the pupils' guidance are given in view of developing the skill to form independent problems.

Relațiile socio-afective dintre elevii rămași în urmă la învățătură și colectivul clasei

SOFIA SORESCU
Institutul pedagogic-Pitești

Istoria problemei rămînerii în urmă la învățătură a început o dată cu elaborarea primelor metode pentru măsurarea nivelului dezvoltării intelectuale a copiilor. Printre primele lucrări cu caracter științific care analizează cauzele posibile ale nereușitei școlare se numără lucrarea lui Alfred Binet *Idées modernes sur les enfants*, apărută la începutul secolului nostru.

O dată cu dezvoltarea învățămîntului, cu creșterea interesului pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor, problema rămînerii în urmă la învățătură intră în sfera de cercetare a pedagogilor, psihologilor, sociologilor și medicilor, ca preocupare teoretică științifică.

Cercetările întreprinse pe scară mondială de UNESCO [1] au arătat că în toate sistemele școlare din lume există o anumită proporție de elevi care nu reușesc (elevi rămași în urmă). În explicarea fenomenului de rămînere în urmă la învățătură au fost emise diferite teorii. [2] Amintim teoria lui A. Gesell (1953) care considera că îi sînt înnăscute copilului anumite particularități și înclinații, „talente", care hotărăsc succesul în munca școlară. Busemann (1932), Engelmayer (1956) atribuie totul condițiilor de mediu. H. Thomas (1956), Stark (1958) militează pentru teoria bifactorială. Kern (1954) susține că „maturitatea școlară" și nu inteligența este cauza primară a realizărilor școlare, Wolf (1955) stabilește că insuccesul școlar trebuie căutat în calitatea învățămîntului, în munca profesorilor, în pregătirea lor pedagogică și profesională. După o asemenea teorie, insuccesul școlar devenise un criteriu însemnat de apreciere a activității profesorilor, fapt care a determinat, în dorința de a obține procente ridicate de promovabilitate, să scadă exigența cadrelor didactice față de unii elevi.

Rămînerea în urmă la învățătură nu poate fi condiționată numai de un singur factor cum ar fi: mediul înconjurător, imaturitatea școlară, anumite particularități și înclinații ale copilului sau de efortul pe care-l depun profesorii pentru însușirea de către elevi a cunoștințelor. A admite aceste explicații înseamnă să se desfășoare o activitate unilaterală față de elevii rămași în urmă la învățătură, ceea ce ar duce la frînarea posibilităților de recuperare a acestor elevi. Unele condiții și împrejurări importante ale rămînerii în urmă la învățătură ar scăpa din sfera de cercetare și ar împiedica găsirea măsurilor adecvate în vederea îmbunătățirii activității școlare a elevilor.

Rămînerea în urmă la învățătură este o problemă complexă, care abia reușește să se contureze, avînd în vedere toate aspectele parțiale menționate la un loc. Cauzele diferă de la un elev la altul și pentru a fi descoperite se impune studierea problemei sub toate aspectele în care se poate căuta o explicare [3].

---

[1] *Failure in School. An International Study* presented W. D. Wall; F. I. Schönell and Willard C. Olson, UNESCO, Institute for Education, Hamburg, 1962.

[2] Datele sînt citate după Hans Löwe: *Probleme des Leistungsversagens in der Schule*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1963, p. 8—16.

[3] Vezi V. Radulian, *Profesori și părinți contra insucceselor școlare*, E.D.P., 1967.

L. S. Slavina[4] consideră că rămînerea în urmă la învăţătură se constată la elevii unde există lacune în şirul operaţional. Pentru recuperarea acestora nu trebuie parcurse prin meditaţii toate capitolele predate, ci elevii să fie înarmaţi cu mijloacele care le permite să învingă principalele dificultăţi care se ivesc în însuşirea materialului. Tratată problema astfel, nu explică de ce la unii elevi există lacune în şirul operaţional, iar la alţii nu.

O problemă mult discutată este şi definirea fenomenului de rămînere în urmă la învăţătură. Pentru unii psihologi — Hans Löwe — rămînerea în urmă a copiilor în şcoală apare cel mai pregnant la copilul repetent. „Repetenţia este o măsură pedagogică care exprimă neconcordanţa între capacitatea copilului şi cerinţele şcolii“ [5].

Potrivit cercetărilor psihologului englez Cyril Burt, se consideră rămas în urmă acel elev ale cărui performanţe nu ating 85% din performanţa şcolară medie a copiilor de aceeaşi vîrstă. O asemenea rămînere în urmă poate fi surprinsă la toate obiectele prevăzute în programa şcolară sau numai la unele obiecte. Din cercetările efectuate în Anglia rezultă că aproximativ 12—15% din populaţia şcolară prezintă fenomene de rămînere în urmă avînd un coeficient educativ sub 0,85%. [6]

În studiul elaborat de UNESCO [7] găsim următoarea definiţie: „Trebuie să acceptăm că singurul eşec real este acela indicat de discrepanţa dintre potenţialul copilului şi rezultatele pe care le obţine în şcoală sau în dezvoltarea lui personală. Această definiţie ţine cont de întreaga gamă de diferenţe în toate dimensiunile capacităţilor şi acceptă faptul că, oricît de insistent ar lucra părinţii sau profesorii, unii copii vor depăşi pe ceilalţi, pe cîtă vreme alţii vor rămîne sub acest nivel“.

În practica noastră şcolară se consideră, de obicei, rămaşi în urmă la învăţătură toţi elevii care la sfîrşitul trimestrelor sau la sfîrşitul anului şcolar obţin la un obiect sau la toate obiectele de învăţămînt medii slabe care nu asigură promovabilitatea. Or, este ştiut că notele şcolare sînt relative, depind de exigenţa cadrelor didactice. Un elev poate fi considerat rămas în urmă la învăţătură la un obiect de studiu, la un profesor, la o şcoală, dar transferat la altă şcoală, la alt profesor, nu se mai află în aceeaşi situaţie. Acelaşi lucru este valabil şi pentru un elev care este considerat bun sau foarte bun la învăţătură.

Stabilirea nivelului de unde considerăm că se începe rămînerea în urmă la învăţătură este adesea arbitrară şi în funcţie de punctul stabilit creşte sau descreşte numărul elevilor cu insuccese. Sîntem de acord cu unii autori care menţionează că insuccesul este un termen relativ şi depinde foarte mult de ceea ce înţelegem prin aceasta.

Deşi rămînerea în urmă se exprimă printr-un criteriu arbitrar şi anume prin note şcolare, socotim ca rămas în urmă la învăţătură pe acel elev la care există un decalaj între performanţa şcolară obţinută şi capacităţile sale reale. Adoptînd această definiţie, considerăm că elevii care obţin rezultate slabe în procesul de învăţămînt nu constituie o grupă omogenă.

1) Sînt unii elevi care se găsesc în poziţia de elevi repetenţi, corigenţi sau promovaţi la limită, dar care conform capacităţilor dovedite în diferite activităţi

---

[4] L. S. Slavina, *Tratarea individuală a elevilor rămaşi în urmă la învăţătură*, E.D.P., 1962.
[5] Hans Löwe, *Op. cit.*, p. 24.
[6] Citat după W. D. Wall, F. S. Schönell; W. C. Olson, *Op. cit.*, *p. 4.*
[7] Ibidem.

ar fi capabili să se ridice la nivelul celor clasificaţi cu medii superioare. Aceştia constituie, după părerea noastră, grupa reală de elevi rămaşi în urmă la învăţătură.

2) O altă categorie o formează acei elevi care ocupă aceeaşi poziţie (de elevi repetenţi, corigenţi, promovaţi la limită), dar care în nici un fel de activitate nu se manifestă deasupra acestei situaţii. Pe aceştia nu-i considerăm rămaşi în urmă la învăţătură. Ei nu reuşesc în comparaţie cu alţii, dar pentru ei înşişi performanţele obţinute sînt totuşi normale.

3) În sfîrşit, există şi elevi care nu dau un randament ridicat din cauza unor condiţii accidentale : decese familiale, deficienţe senzoriale, boală etc.

Dintre aceste categorii de elevi care obţin rezultate slabe în activitatea de învăţare, pe noi ne-a interesat grupa reală de elevi rămaşi în urmă la învăţătură.

Ne-am propus ca scop să facem un studiu psihologic asupra unor elevi din clasele a III-a şi a IV-a rămaşi în urmă la citire şi aritmetică, în vederea stabilirii cauzelor psihologice care au determinat această situaţie. În vederea realizării scopului propus am ales un colectiv de peste 100 elevi repetenţi şi promovaţi la limită, de la trei şcoli generale din oraşul Piteşti, repartizaţi în 17 clase.

Asupra cauzelor care au provocat rezultatele slabe au fost consultaţi şi învăţătorii elevilor respectivi, consemnîndu-se informaţiile obţinute.

În vederea cunoaşterii multilaterale a elevilor am întreprins într-o primă etapă a cercetărilor o investigaţie psihică prin proba Wechsler-Bellevue, prin proba Rosenzweig şi Thematic Apperception Test (TAT) şi o investigaţie psihosocială prin ancheta socială şi testul sociometric.

În cele ce urmează ne vom ocupa îndeosebi de ultima problemă, celelalte urmînd să fie tratate într-un material viitor.

Avînd în vedere unele cercetări — Hans Löwe[8], M. L. Northway[9], Mary A. Bany şi Lois V. Johnson[10] ne-am propus ca scop să obţinem o imagine socio-afectivă a elevilor rămaşi în urmă la învăţătură în cadrul clasei şcolare din care fac parte. Problema a fost mai puţin cercetată, deşi prezintă importanţă prin consecinţele deosebite pe care le are asupra activităţii de învăţare şi de educare a elevilor. Prin aceasta încercăm să orientăm participarea activă a cadrelor didactice asupra unor domenii ale vieţii copilului puţin explorate şi anume interrelaţiile sociale din cadrul clasei.

Uneori, însuşirea cunoştinţelor, formarea deprinderilor sînt influenţate şi de atmosfera care se creează într-o anumită clasă, de interrelaţiile ce se stabilesc între elevi. Elevul nu este o fiinţă izolată, el face parte dintr-o clasă şcolară, mediu care poate să favorizeze sau să defavorizeze atît procesul de informare, cît şi pe acela de formare a sa. Multiplele relaţii care se stabilesc între elevi se repercutează asupra învăţării individuale şi asupra comportării.

Se ştie atît din practică, cît şi din studiile[11] referitoare la comportamentul de grup, că individul se comportă într-un fel în grup şi în alt fel cînd este singur. Grupul exercită influenţe psihologice care afectează comportamentul individual, el are puterea de a influenţa atitudinea şi de a standardiza comportamentul membrilor într-o anumită măsură.

---

[8] Hans Löwe, *Op. cit.*, p. 78.
[9] M. L. Northway, *Initiations à la sociométrie* (trad. franceză) Dunoud, Paris, 1964.
[10] Mary A. Bany, Lois V. Johnson, *Classroom Group Behavior*, ed. Mcmillan, New York, 1964.
[11] *Ibidem.*

În cercetarea noastră am ales pentru investigare testul sociometric deoarece — așa cum arată Moreno — sociometria este o formă de cercetare activă, care inventariază relații și atitudini, dorințe, pe un teren natural și nu în condiții de laborator. Testul sociometric este un instrument larg răspîndit, accesibil tuturor și operativ pentru depistarea interrelațiilor dintre elevi. Din definițiile date testului sociometric de unii autori (M. L. Northway și R. Mucchielli) rezultă că testul sociometric este un instrument ușor și simplu pentru a evalua relațiile socio-afective dintre membrii grupului, pentru cunoașterea subiecților „populari", „izolați", „respinși".

Testul sociometric adoptat de noi s-a aplicat în două etape ale anului școlar (la începutul și la sfîrșitul anului școlar 1967—1968) la toți elevii celor 17 clase școlare (a III-a și a IV-a) unde se găseau subiecții noștri. La începutul anului școlar li s-a explicat elevilor că se urmărește o nouă organizare a clasei și așezarea în bănci a elevilor după preferințele lor. Se cerea să-și exprime dorințele în mod liber.

Am urmărit ca întrebările fixate în testul sociometric să fie clare, accesibile, exprimate într-un limbaj potrivit posibilităților de înțelegere ale elevilor. Au fost stabilite următoarele tipuri de întrebări,[12] avînd grijă să modificăm forma întrebărilor de la o etapă la alta a cercetării, pentru a nu obține o repetare mecanică a răspunsurilor.

1) Întrebări privind relația de alegere, de preferință a unui elev față de ceilalți elevi din grup :

Cu care coleg sau colegă ai dori să stai în bancă ?
De ce ?
Cu care coleg ai dori să-ți pregătești lecțiile ? De ce ?
Pe cine consideri din clasă cel mai bun prieten ?
Cu ce coleg sau colegă ai dori să mergi în excursie ?

În etapa a doua a cercetării noastre am introdus și întrebări de tipul :

Cu ce coleg din clasă nu te potrivești să stai de loc în bancă ? De ce ?
Pe cine ai dori să critici într-o adunare de analiză a muncii ? Arată de ce ?

Am pus aceste întrebări pentru a observa dacă elevii care ne interesau erau declarați „respinși" de către colegii lor.

2) Întrebări privind relația de proiecție, care presupune cunoașterea celorlalți în raport cu sine :

Cine din clasă preferă să stea cu tine în bancă ?
Care dintre colegii tăi ar dori să-și facă lecțiile cu tine ?
Ce coleg sau colegă te preferă pe tine ca să-i fii prieten ?
Indică colegii din clasa ta care doresc să se joace cu tine.

Pentru a verifica autenticitatea preferințelor am recurs și la metoda observației directe. Numai după ce au fost alcătuite sociogramele claselor am trecut la urmarirea efectivă a relațiilor dintre copii în timpul jocului, în recreații. Am procedat astfel, deoarece sîntem de acord cu unii autori (C. Bastin, Gronlung) care menționează că majoritatea profesorilor nu pot identifica cu certitudine pe elevii „populari", „izolați" și „respinși" din clasa lor, numai pe baza observațiilor directe, chiar după o perioadă de trei luni. „Legăturile dintre elevi pot fi puse în evidență de alte metode decît observarea directă" [13].

---

[12] După Ana Tucicov-Bogdan, M. Zlate, *Structura grupului și relațiilor interpersonale la începutul formării colectivului liceal*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1967.
[13] Landsherre, *Introduction à la recherche pédagogique*, PUF, Paris, 1966, p. 81.

PREZENTAREA ŞI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Rezultatele culese prin testul sociometric au fost prelucrate [14] pe colective de clasă, alcătuindu-se sociograme pentru a stabili poziţia socială a fiecărui membru al colectivului, categoriile de relaţii prezente în grup la un moment dat, precum şi schimbările survenite de la o perioadă a cercetării la alta.

Clasele şcolare care au constituit obiectul cercetării noastre au avut aproximativ aceeaşi populaţie şcolară. Am considerat pe acei elevi cu peste trei alegeri ca fiind „preferaţi", pe cei cu 1—2 alegeri cu un status „scăzut" şi cu 0 alegeri „nealeşi" în prima etapă şi „respinşi" în etapa a doua.

În etapa I a cercetării (care a coincis cu etapa de început de an şcolar) am stabilit la întrebările privind relaţia de alegere, de preferinţă a unui elev faţă de ceilalţi elevi din grup, că din totalul de 102 elevi rămaşi în urmă, un număr impresionant de elevi, reprezentînd un procent de 54%, au avut un status sociometric scăzut — „0" alegeri, 37,18% s-au plasat în jurul valorilor mici — „1—2" alegeri, 8,82% s-au plasat în jurul valorilor de „3—5" alegeri şi nici unul în dreptul valorilor mai mari peste „5" alegeri.

Elevii rămaşi în urmă la învăţătură (54%) care au obţinut „0" alegeri au fost consideraţi ca „nealeşi" de grup, deoarece — de acord cu unii autori — testul sociometric nu a conţinut întrebări care să solicite relaţii de respingere şi scorul de „0" nu ne va putea indica dacă individul este „ignorat" sau în mod activ „respins" de grup. Se presupune „neales" şi nu „izolat" [15].

Preferinţele s-au concentrat în jurul elevilor consideraţi buni la învăţătură, în procent de 80%. Multe răspunsuri au oglindit acest aspect: „Doresc să stau cu el în bancă pentru că învaţă bine" sau „Are note mari", „Vine la şcoală cu lecţiile scrise". Nu am găsit menţionate calităţi morale.

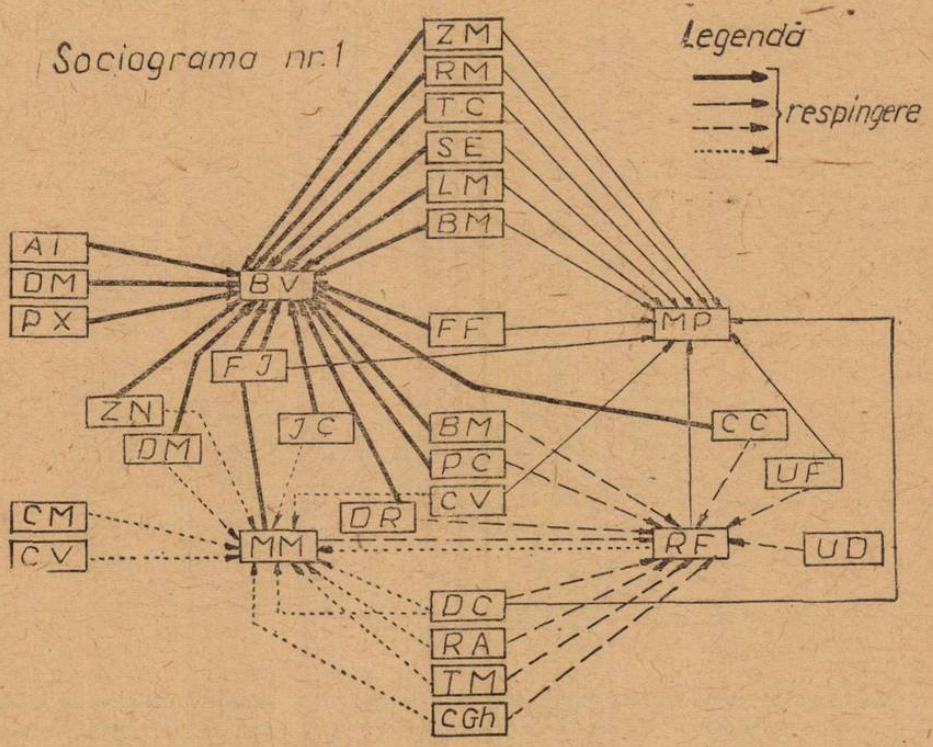
La sfîrşitul anului şcolar am repetat acelaşi tip de întrebări sub o altă formă. Din prelucrarea rezultatelor obţinute am constatat că nu au survenit modificări în statusul sociometric al elevilor rămaşi în urmă la învăţătură. Amintim numai faptul că numărul elevilor care înregistraseră două alegeri în prima etapă a scăzut acum la o alegere, dar aceasta nu a schimbat cu nimic poziţia elevului în colectiv. El rămîne mai departe un „izolat" sau „respins" din punct de vedere sociometric. Şi de data aceasta un procent de 91,18% se plasează în jurul valorilor mici — „0—2" alegeri, iar 8,82% s-au plasat în jurul valorilor „3—6" alegeri. Menţionăm cazul elevei C. M. din clasa a III-a E (Şc. generală nr. 5) care a fost singura dintre elevii rămaşi în urmă la învăţătură care a primit 6 alegeri (în etapa a II-a) la întrebarea „Pe cine consideri din clasă cel mai bun prieten?". (Eleva C. M. a fost repetentă. La începutul anului a primit o alegere. A reuşit în cursul anului să-şi îmbunătăţească situaţia la învăţătură, a obţinut medii de 7 şi 8, a fost făcută pionieră).

S-a constatat că la întrebările care solicitau relaţii de respingere, din procentul de 91,18% care reprezintă elevii rămaşi în urmă, care s-au plasat în jurul valorilor mici „0—2" alegeri, 76% au fost declaraţi respinşi de către colegii lor. Multe răspunsuri au oglindit acest aspect: „Este gălăgios", „Nu este atent", „Nu învaţă", „Bate copiii în recreaţie", „Supără pe tov. învăţătoare".

Pentru exemplificare, prezentăm în sociograma nr. 1 situaţia elevilor rămaşi în urmă la învăţătură (BV; MM; MP; RT) din clasa a IV-a D, Şcoala generală nr. 3, la întrebarea: Cu ce coleg din clasă nu te potriveşti să stai în bancă?

---

[14] Vezi Achim Mihu, *Sociometria. Eseu critic*, Ed. politică, Bucureşti, 1967.
[15] M. L. Northway, Op. cit., p. 64.



La întrebarea : Pe cine ai dori să critici într-o adunare de analiza muncii ? mulți dintre elevii slabi au refuzat să răspundă, notînd : „Nu știu", „Nu-mi dau seama", „Pe nimeni".

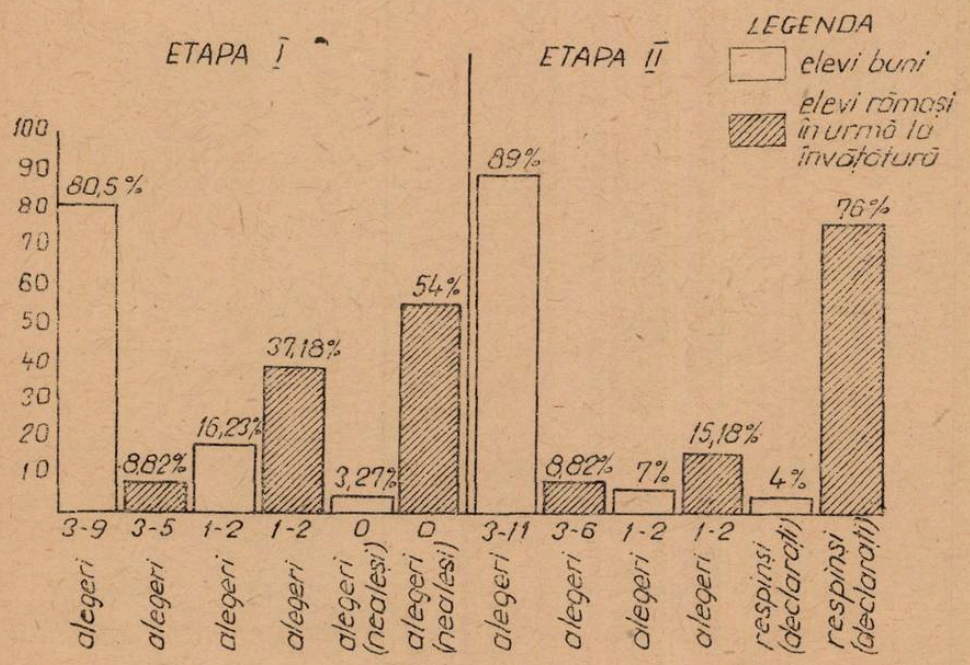
Confruntînd rezultatele sociometrice ale elevilor rămași în urmă la învățătură cu rezultatele sociometrice ale elevilor buni (la același tip de întrebări) am constatat că aceștia din urmă, în procent de 80,50% în etapa I și de 89% în etapa a II-a, au primit peste 3 alegeri, iar 16,23% în etapa I și 7% în etapa a II-a au avut un status scăzut — „1—2" alegeri. Declarați respinși au fost numai 4%. La aceștia s-au menționat motive legate de disciplină : „Mă bate în recreație", „Mă pîrăște", „Nu se poartă frumos".

Prezentăm în tabelul de mai jos situația comparativă a rezultatelor sociometrice la elevii rămași în urmă la învățătură și la elevii buni în etapa I și a II-a a cercetării (graficul nr. 1).

Rezultă din datele prezentate că elevii rămași în urmă la învățătură, în majoritatea cazurilor, sînt „izolați" și „respinși" din punct de vedere sociometric într-un procent mai mare față de elevii buni. Există o corelație între situația la învățătură a elevilor și statusul sociometric al acestora. Acei elevi care se remarcă prin insuccese în raporturile lor sociale cu colegii de clasă au și insuccese școlare.

Ni se par semnificative în această privință și datele obținute pe bază de cercetări de Hans Löwe [16] care atestă faptul că din totalul de repetenți studiați de el 13,6% sînt copii preferați, 31,6% nesimpatizați și 54,9% izolați.

[16] Hans Löwe, *Op. cit.*, p. 82.



Considerăm că elevii cu slabe rezultate şcolare din clasele a II-a şi a IV-a au un status sociometric scăzut, deoarece elementul principal de apreciere socială în rîndurile elevilor de vîrstă şcolară mică îl constituie notele obţinute. Nota reprezintă un motiv puternic de învăţare, care aduce elevului un prestigiu mărit sau scăzut în cadrul grupului social.

Marea sugestibilitate a copiilor la această vîrstă, în comparaţie cu alte etape de vîrstă, face să fie influenţaţi în preferinţele sau respingerile lor şi de aprecierile pe care învăţătorii le fac asupra elevilor. Or, este ştiut că elevul repetent sau cel care nu ajunge la o performanţă ridicată în comparaţie cu alţii este stînjenit, certat, respins de învăţător, iar acest ecou se reflectă şi în atitudinea elevilor. Aspectul reliefat de noi a ieşit în evidenţă la una din clasele a IV-a. În ziua cînd s-a aplicat testul sociometric, un elev (care nu făcea parte din categoria de elevi care ne interesa) a plecat de la şcoală. Cazul s-a discutat de către învăţător şi, ca urmare a reacţiei acestuia faţă de elevul fugit, toţi elevii l-au declarat respins.

Rezultatele sociogramelor au fost confruntate cu observaţiile unor învăţători. În majoritatea cazurilor ei au subliniat îndeosebi greutăţile pe care le provoacă colectivelor de clasă elevii rămaşi în urmă la învăţătură, dar prea puţini şi-au dat seama de poziţia socială a acestora. Nu se consideră că acest aspect ar constitui o problemă care ar avea urmări asupra dezvoltării psihice a elevilor.

Elevii rămaşi în urmă la învăţătură sînt priviţi de colegii lor cu indiferenţă, devin obiectul de ironie al tuturor, sînt porecliţi. În faţa acestei situaţii, elevii se comportă diferit, în funcţie de particularităţile lor individuale. Unii se izolează, se comportă conform „etichetării" făcute, trăiesc sentimente de inferioritate, se descurajează, pierd interesul pentru şcoală. Alţii, în dorinţa de a se afirma şi de

a obține succese în altă direcție, devin indisciplinați, gălăgioși, fapt care influențează și mai mult adaptarea școlară și socială. La elevii respinși se dezvoltă mult mai frecvent manifestări ale timidității, apar stări emoționale negative la aprecieri, greutăți în activitatea școlară ; ei se tem „să răspundă la lecții", se izolează. Prezența stărilor afective negative constituie la cei mai mulți elevi un motiv de delăsare și influențează nefavorabil atitudinea acestora față de colegi, față de școală, față de profesori.

Se impune din partea învățătorilor măsuri în vederea îmbunătățirii poziției sociale a acestor copii și restabilirea echilibrului.

După părerea unor autori [17], statusul social al elevilor se schimbă în sensul că unii elevi care au fost izolați devin populari, iar unii dintre elevii populari își pierd popularitatea. Acest aspect l-am constatat și noi, dar concluzia noastră este că schimbarea statusului sociometric, integrarea socială, se realizează mai greu la elevii rămași în urmă la învățătură, în comparație cu ceilalți elevi. Elevul rămas în urmă la învățătură nu reușește singur să schimbe poziția afectivă a celorlalți față de sine. De obicei succesele școlare sînt neînsemnate și nu produc nici o impresie asupra celorlalți elevi. Clasa privește cu neîncredere capacitățile și comportarea sa. Din această cauză, copilul rămas în urmă la învățătură nu participă la realizarea unor acțiuni, care să prezinte însemnătate pentru colectivul din care face parte.

Poziția socială a elevului rămas în urmă se poate schimba la această vîrstă doar prin intervenția învățătorului, în cazul cînd progresele școlare ale elevului nu sînt atît de sensibile, încît prin ele înseși să atragă atenția colectivului clasei. Învățătorul are această posibilitate prin folosirea diferitelor modalități de stimulare : aprecieri, includeri în jocuri, activități pionierești, serbări, astfel încît să ofere celor izolați și respinși social ocazii de afirmare.

Următoarea problemă care ne preocupă a fost aceea dacă elevii rămași în urmă la învățătură percep subiectiv propriul lor status social.

Pentru explorarea acestui aspect socio-perceptiv am propus subiecților întrebările de tipul 2, enunțate mai înainte.

Răspunsurile privind relația de proiecție — care presupune cunoașterea celorlalți în raport cu sine — au fost prelucrate în mod similar cu răspunsurile asupra preferințelor.

Interesante ni s-au părut răspunsurile subiecților care au notat (atît la primul, cît și la al doilea sondaj) următoarele : „Nu dorește nimeni să stea cu mine în bancă", „Nimeni nu mă preferă la joacă", „Cred că mă preferă la lecții T. D. ca să mă ajute", „Nimeni nu mă vrea să-i fiu prieten". Aceste răspunsuri pot constitui indicatoare că elevul rămas în urmă își dă seama de faptul că este „respins" de colegi. Se pare că el și-a format deja o imagine asupra felului în care este privit de colectivitate, își dă seama că este uneori disprețuit de colegi. Tocmai din această cauză este foarte probabil că nu va găsi sprijin și stimulare în activitatea sa. Într-adevăr, de cele mai multe ori, în asemenea cazuri elevul este dezaprobat de colectiv. Lui i se pare că nu poate manifesta nici o activitate în fața problemelor de aritmetică și de citire. Insuccesul social poate constitui și un motiv cumulativ pentru noi insuccese școlare.

Rezultatele elevilor la învățătură depind, cel puțin într-o mică măsură, și de autoaprecierea la care ei au ajuns. Activitatea educativă a învățătorului trebuie să fie îndreptată spre formarea unei percepții adecvate a elevului asupra propriei

[17] T. Bogdan, I. Stănculescu, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, E.D.P., 1968.

persoane. Pentru realizarea acestei sarcini, o condiție importantă care trebuia să fie îndeplinită este cunoașterea elevilor de către educator, în vederea desfășurării unei acțiuni corespunzătoare — didactice și educative — cu aceștia.

★

În stadiul în care ne aflăm, putem să stabilim următoarele :

1) Copilul rămas în urmă la învățătură este adesea un „izolat", un „respins" din punct de vedere sociometric.

2) Poziția social-pedagogică a elevului rămas în urmă la învățătură nu se poate schimba de la sine, fără ajutorul învățătorului și fără modificarea interrelațiilor sale cu colectivul din care face parte.

3) Succesele la învățătură determină succesul social al elevilor printre colegii lor de clasă.

СОЦИО-АФФЕКТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ОТСТАЮЩИМИ УЧЕНИКАМИ И КЛАССНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

(Р е з ю м е)

Исследование велось в группе из 102 отстающих учащихся в III-IV классах. Исследовались социо-аффективные отношения межгу отсающими учащимися и классным коллект. вом. Социометрический тест, примененный в двух этапах учебного года содержит два типа вопросов.

Было установлено, что отстающие учащиеся отвергаются коллективом класса. Социальная неуспеваемость порождает негативный аффективный климат, трудно перенесённый детьми и ведущий к новым неуспехам.

В за лючительной части подчеркивается, что социальный неуспех порождается учебной неуспеваемостью. Автор предлагает, чтобы учителя помогали таким учащимся интегрироваться в классные коллективы.

LES RELATIONS SOCIALES ET AFFECTIVES D'ENTRE LES ÉLÈVES RETARDATAIRES ET LE COLLECTIF DE LA CLASSE

(R é s u m é)

Cette recherche s'est occupée d'un groupe de 102 élèves des classes de III-e et de IV-e primaires qui étaient en retard sur leurs études. L'objectif poursuivi en a été de déterminer les relations d'ordre social et affectif d'entre ces élèves et les collectif de la classe dont ils faisaient partie. Le test sociométrique utilisé dans deux étapes de l'année scolaire a contenu deux types de questions.

On a constaté que les élèves retardataire sont généralement repoussés par leurs camarades de classe et ont, par conséquent, un statut social diminué. L'insuccès social (le mépris des camarades de classe) aboutit à un climat affectif défavorable et supporté difficilement par l'enfant, ce qui devient une nouvelle source d'insuccès.

A la fin, on souligne que l'insuccès social est déterminé par l'insuccès scolaire. On donne des suggestions afin que les élèves qui présentent un statut sociométrique diminué soient aidés par le maître d'école et acceptés par leur groupe.

SOME SOCIO-AFFECTIVE RELATIONS BETWEEN THE BACKWARD PUPILS AND THEIR SCHOOL-FELLOWS

(Abstract)

The present research was carried out on a group of 102 Backward pupils in the third and fourth form. The aim of the investigation was to determine the socio-affective relations of the backward pupils within their form. The sociometric test applied in two stages of the school-year had two kinds of question.

It was found that the backward pupils are rejected by their school-fellows and have a low social statuts. The social failure (the scorn of their fellows) determines an unfavourable, and dificult to bear, affective environment for the chird, that is a new motive for further failures.

At the end it is underlined that social failure is determined by the school failure. Some suggestions are made for the low status pupils to be helped by school-master in order to be accepted by the group.

Timpul de învățătură al elevului din clasa a XII-a

Prof. TRAIAN LUNGU
Liceul „Alexandru Sahia"
Oltenița — jud. Ilfov

Una din problemele cele mai controversate legate de activitatea elevilor este durata pregătirii lor pentru lecții.

Se formulează adeseori, atît de către elevi, cît și de către părinți și de profesori, părerea că „4, 5, 6 sau chiar 7 ore de studiu nu ajung pentru pregătirea lecțiilor pentru o zi." Discutînd cu cei ce au astfel de păreri, am făcut constatarea generală că ele nu au la bază determinări cît de cît atent efectuate, ci „numai aprecieri generale."

Rezolvarea unor probleme ale organizării procesului de învățămînt în liceu — de exemplu : alcătuirea orarului, ca și îndeplinirea de către profesori și diriginți a sarcinilor de îndrumare concretă a activității elevului în afară de clasă, impun studiul complet al bugetului de timp al elevului. O primă parte a acestui studiu se referă la timpul necesar elevului pentru îndeplinirea obligațiilor sale școlare.

În literatura noastră pedagogică se găsesc relativ puține referințe la această problemă și ele cuprind mai mult indicații asupra regimului zilnic al elevului. În afara acestora, instrucțiunile Ministerului Învățămîntului cu privire la evitarea supraîncărcării se referă numai la volumul temelor scrise date elevilor pentru acasă, limitînd timpul din săptămîna în care acestea vor fi efectuate. Programele de activitate zilnică în internatele de elevi prevăd pentru pregătirea lecțiilor 4 ore pe zi, dînd însă elevilor interesați posibilitatea de a folosi în același scop și din timpul rezervat altor activități ca : din timpul de odihnă de după-masă, din timpul programului de seară, din timpul de repaus de sîmbătă de după-amiază și duminică etc.

Spre a stabili necesarul de timp pentru pregătirea pentru lecții la clasa a XII-a reală au fost chestionați 115 elevi din clasele reale ale liceului „Al. Sahia" din Oltenița. Elevilor li s-a motivat că în vederea unei mai bune dozări a temelor scrise pentru acasă la fizică (obiectul predat de cercetător) este nevoie să se cunoască timpul mediu folosit de fiecare elev pentru pregătirea pentru o lecție la fiecare obiect de învățămînt. Li s-a indicat să aprecieze durata pregătirii luînd ca unitate de timp sfertul de oră.

Au răspuns toți cei 115 elevi chestionați. Numai 3 elevi au dat răspunsuri neserioase (exemplu : „Română 0/100 000" (D. G., cl. a XII-a D) sau „Istorie 5.10^{-3} secunde" (T. C., cl. a XII-a D.), ambii colegi de bancă, sau : „fizică 1.10^{-10} dintr-o secundă" (V. T. cl. a XII-a B.). Toate celelalte răspunsuri s-au dovedit a cuprinde date gîndite în mod serios. Acestea au fost centralizate întîi pe clase și apoi pentru întregul efectiv de elevi chestionați, pe obiecte de învățămînt.

A fost chestionat și colectivul unei clase a XII-a umaniste, cu un efectiv de 34 elevi. Deoarece timpul mediu de pregătire pentru o lecție, rezultat din calculele făcute pe baza datelor furnizate de această clasă, diferă mult la majoritatea obiectelor față de timpul indicat de elevii claselor reale și pentru ca să

nu se trage concluzii afectate de particularitățile clasei, cercetarea a fost limitată numai la elevii claselor reale.

Timpul mediu de pregătire pentru lecții la un obiect a fost luat, cu aproximație, în aceleași valori indicate și elevilor. Fracțiunile cuprinse între 0 și 1/8 ore au fost neglijate, iar cu cele cuprinse între 1/8 ore (inclusiv) și 1/4 ore (exclusiv) au fost făcute rotunjiri în plus.

Tabelele de date centralizate pe obiecte de învățămînt pun în evidență influența unor particularități ale claselor de elevi asupra timpului mediu de pregătire pentru lecții.

Dăm mai jos unele tabele semnificative în acest sens.

Timpul de pregătire la limba și literatura română

Tabelul 1

Timp / Clasa	1/4	1/2	3/4	1	1 și 1/4	1 și 1/2	1 și 3/4	2	Timpul mediu
a XII-a A	—	4	10	8	—	4	—	1	1
a XII a B	1	3	6	10	1	8	2	—	1
a XII-a C	1	5	12	6	—	2	—	—	3/4
a XII-a D	1	1	4	11	2	7	—	2	1 1/4
Total	3	13	32	35	3	21	2	3	1

Observăm că majoritatea elevilor întrebuințează pentru pregătirea la română un timp de 3/4 pînă la 1 oră, dar că un număr destul de important de elevi folosesc și un timp mai lung. Timpii extremi de 1/4 ore și 2 ore trebuie considerați ca datorați unei aproximări greșite a duratei lucrului elevului sau ca datorați unor metode de pregătire greșite.

Timpul de pregătire la istorie

Tabelul 2

Timpul / Clasa	1/4	1/2	3/4	1	1 și 1/4	1 și 1/2	1 și 3/4	2	Timpul mediu
a XII a A	6	14	5	2	—	—	—	—	1/2
a XII-a B	2	14	9	4	—	1	1	—	1/2
a XII-a C	4	12	5	4	1	—	—	—	1/2
a XII-a D	2	8	8	10	—	—	—	—	3/4
Total	14	48	27	20	1	1	1	—	1/2

Se observă că la istorie la cl. a XII-a D 1/3 dintre elevi, adică de 2—3 ori mai mulți ca la fiecare din celelalte clase, au nevoie de o oră pentru pregătire. Această particularitate se explică prin faptul că această clasă are un alt profesor decît clasele a XII-a A. B. C.

Timpul de pregătire la matematici

Tabelul 3

Clasa \ Timpul	1/4	1/2	3/4	1	1 1/4	1 1/2	1 3/4	2	Timpul mediu
a XII-a A	—	—	6	10	—	8	3	—	1 1/4
a XII-a B	—	3	3	9	—	8	5	3	1 1/4
a XII-a C	—	3	2	13	—	6	—	2	1
a XII-a D	—	1	1	8	3	7	1	7	1 1/2
Total	—	7	12	40	3	29	9	12	1 1/4

După cum se constată din acest tabel, la matematici timpul de pregătire crește simțitor față de alte obiecte, cum este istoria, și se aseamănă ca distribuție a spectrului valorilor cu tabelul în care sînt date valorile timpului de pregătire la limba și literatura română.

Timpul de pregătire la chimie

Tabelul 4

Clasa \ Timpul	1/4	1/2	3/4	1	1 1/4	1 1/2	1 3/4	2	Timpul mediu
a XII-a A	2	10	9	2	2	2	—	—	3/4
a XII-a B	1	8	11	7	2	1	—	1	3/4
a XII-a C	5	8	7	5	1	—	—	—	3/4
a XII-a D	—	6	9	7	3	2	—	—	3/4
Total	8	32	36	21	8	5	—	1	3/4

La celelalte obiecte de învățămînt tabelele prezintă aceleași particularități și spre a economisi spațiu nu le mai redăm, deoarece nu prezintă un interes deosebit.

Constatăm că distribuția valorilor timpului de pregătire se aseamănă, pe pe de o parte, la clasele a XII-a A și a XII-a C, iar pe de altă parte, la clasele a XII-a B și a XII-a D. Această particularitate comună la mai multe obiecte de studiu este determinată de structura colectivelor de elevi din clasele respective.

Timpul de pregătire pentru o lecție este influențat — după cum rezultă din datele de mai sus — de factori ca: obiectul de învățămînt, particularitățile individuale ale elevului, metodele și procedeele folosite de profesor la verificarea cunoștințelor și la predarea lecției și altele. Observăm că se poate acționa în vederea ameliorării pregătirii elevului pentru lecție și pentru o mai bună folosire a timpului de lucru atît asupra elevului, prin îndrumarea corectă a întregii lui activități, cît și asupra profesorului, prin îndrumarea metodică competentă.

Este semnificativ că în timp ce la chimie ca și la istorie există un timp maxim al distribuției valorilor timpului de pregătire pentru o lecție, la matematici și la română avem două astfel de maxime. La matematici avem una pentru timpul de 1 oră și alta pentru timpul de $1^1/_2$ ore. La română întîlnim aceeași situație.

Sîntem îndreptățiți din acest punct de vedere, să grupăm obiectele de învățămînt în raport cu dificultățile pe care le prezintă ele pentru elevi.

Cu cît un obiect este mai dificil cu atît comportarea elevilor față de cerințele pe care le ridică la pregătirea pentru lecție este mai diferită. La istorie, durata de pregătire de 1/2 oră arată că aici dificultățile sînt mai mici și comportarea întregului colectiv al unei clase este oarecum unitară, ceea ce nu se petrece și la matematici sau la română.

Pentru a putea să ne dăm seama care sînt grupele de obiecte de învățămînt cu caractere comune în această privință, am centralizat datele obținute de la cei 112 elevi pentru toate obiectele de studiu :

Tabelul 5

Timp de pregătire ore	1/4		1/2		3/4		1		1 1/4		1 1/2		1 3/4		2	
Nr. de cazuri pentru / Obiectul de învățămînt	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă	1 lecție	1 săptămînă
Română	3	9	13	39	32	96	35	105	3	9	21	63	2	6	3	9
Rusă	24	48	65	130	16	32	7	14	—	—	—	—	—	—	—	—
Franceză	35	105	56	168	14	42	7	21	—	—	—	—	—	—	—	—
Istorie	14	28	48	96	27	54	20	40	1	2	1	2	1	2	—	—
Socialism științific	—	—	32	64	29	58	40	80	8	19	3	6	—	—	—	—
Psihologie	4	4	90	90	15	15	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—
Matematică	—	—	7	35	12	60	40	200	3	15	29	145	9	45	12	60
Astronomie	12	12	82	82	13	13	6	6	—	—	1	1	—	—	—	—
Fizică	6	18	39	117	33	99	28	84	1	3	3	9	2	6	—	—
Chimie	8	16	33	66	36	72	21	42	8	16	5	10	—	—	1	2
Șt. biologice	15	16	61	61	24	24	11	11	—	—	1	1	—	—	—	—
Geografie	17	34	51	102	25	50	17	34	—	2	—	—	—	—	—	—
Total	–	389	—	105	—	615	—	640	—	63	–	237	—	59	—	71

Numărul de cazuri pe o săptămînă a fost obținut făcînd produsul dintre numărul de cazuri la o lecție și numărul de ore de curs pe săptămînă la obiectul respectiv.

Calculul timpului mediu la fiecare obiect de învățămînt necesar pregătirii pentru o lecție, ne dă următoarele rezultate :

Tabelul 6

Limba și literatura română	1 oră
Limba rusă	1/2 oră
Limba franceză	1/2 oră
Istorie	1/2 oră
Socialismul științific	3/4 oră
Psihologia	1/2 oră
Matematici	1 1/4 oră
Astronomia	1/2 oră
Fizica	3/4 oră
Chimia	3/4 oră
Șt. Biologice	1/2 oră
Geografia	1/2 oră

Calculînd timpul total de pregătire din tabelele întocmite pe obiecte rezultă pentru o săptămînă valoarea de $22^1/_2$ ore.

Același calcul întocmit pe baza tabelului 5 ne dă valoarea medie de $21^1/_4$ ore. Aceasta este mai mică prima valoare medie, deoarece la aprecierea timpului de pregătire pentru o lecție la fiecare obiect de învățămînt s-au făcut mai multe aproximații în plus decît în minus. În aceste condiții socotim suficient de apropiată de realitate media celor două valori găsite, adică $(22^1/_2 + 21^1/_4) : 2 = (43^3/_4) : 2 = 22$ ore (cu o mică aproximație în plus) timp mediu de pregătire pentru lecții în decurs de o săptămînă de cursuri.

Revin pentru o zi medie $22 : 6 = 3\,2/3$ ore, ceea ce corespunde pe deplin atît indicațiilor din literatura de specialitate privind regimul zilnic al elevului, cît și programelor adoptate de internatele școlare și constatările făcute de profesori și diriginți cu prilejul vizitelor la domiciliul elevilor cu rezultate bune la învățătură.

Planurile de învățămînt din anul școlar 1968—1969 prevăd la fiecare clasă 30 ore de curs și o dată la două săptămîni o ședință de 2 ore de colectiv sportiv sau ansambluri corale, deci în medie 31 ore pe săptămînă, adică efectiv 1550 minute, corespunzînd la o durată de activitate la cursuri de 26 ore. La un loc, durata cursurilor și timpul de pregătire pentru lecții pe o săptămînă însumează 26+22=48 ore, adică durata săptămînii de muncă pentru un lucrător obișnuit aflat în activitate direct productivă sau indirect productivă.

Unii părinți, unii profesori și destul de mulți elevi socotesc că durata timpului de pregătire pentru lecții este hotărîtoare pentru calitatea rezultatelor la învățătură, în sensul că rezultatele sînt cu atît mai bune cu cît elevul folosește mai mult pentru pregătire și invers. Aprecierea aceasta este adevărată, așa cum au arătat observațiile făcute asupra elevilor cu prilejul urmăririi lor la meditații în

internat și cu prilejul vizitelor la domiciliu, însă numai în cazurile în care timpul de pregătire este mult sub media indicată mai sus, cazuri în care este vorba de superficialitate sau delăsare în activitatea elevului.

O dovadă în plus a realității valorii găsite pentru timpul de pregătire pentru lecții o dă tabelul de mai jos în care s-a calculat timpul de pregătire pentru o săptămînă, pe clase (e vorba de media pe clasă) la elevii chestionați mai sus.

Tabelul 7

Clasa	a XII-a A			a XII-a B		a XII-a C		a XII-a D	
Nr. de elevi	27			31		26		28	
Obiectul de studiu	Timpul de pregătire pentru:								
	Nr. de ore săpt.	Lecție	săpt.	Lecție	săpt.	Lecție	săpt.	Lecție	săpt.
Română	3	1	3	1	3	3/4	9/4	5/4	15/4
Rusă	2	1/2	1	1/2	1	1/2	1	1/2	1
Franceză	3	1/2	3/2	1/2	3/2	1/2	3/2	1/2	3/2
Istorie	2	1/2	1	1/2	1	1/2	1	3/4	3/2
Socialism	2	3/4	3/2	3/4	3/2	1	2	1	2
Psihologie	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Matematică	5	3/4	25/4	5/4	25/4	1	5	3/2	15/2
Astronomie	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Fizică	3	1/2	3/2	3/4	9/4	3/4	9/4	3/4	9/4
Chimie	2	3/4	3/2	3/4	3/2	3/4	3/2	3/4	3/2
Șt. Biologice	1	1/2	1/2	3/4	3/4	1/2	1/2	3/4	3/4
Geografie	2	1/2	1	3/4	3/2	1/2	1	3/4	3/2

Totalizînd la fiecare clasă timpul de pregătire pentru o săptămînă, găsim $19^3/_4$ ore la clasa a XII-a A, și $21^1/_4$ ore la clasa a XII-a B, 20 ore la clasa a XII-a C și $24^1/_4$ ore la clasa a XII-a D.

Trebuie arătat că la clasa a XII-a D depășirea de 2 ore peste medie este provenită de la indicațiile date de 4 elevi care au arătat că folosesc timp mai mult decît timpul maxim folosit de vreun elev din celelalte clase și anume: 34 ore, 39 ore, 33 ore, 45 ore, adică o diferență totală în plus față de media de 22 ore însumînd 65 ore doar la acești elevi. Ținînd seamă de această observație, trebuie să constatăm că și din calcularea timpului mediu pe clase și din celelalte calcule făcute rezultă că media de 22 ore pe săptămînă este suficient de apropiată de realitate. Prin urmare, timpul necesar elevului din clasa a XII-a reală a liceului

de cultură generală pentru îndeplinirea obligațiilor sale școlare este de 48 ore. În consecință, repartiția timpului de viață al elevului pe o săptămînă este următoarea:

— Pentru activitatea școlară . . . . . 48 ore
— Pentru somn : 7 zile×8 ore . . . . . 56 ore
— Pentru celelalte activități : 6×8=48 ore în zile de lucru + 16 ore duminica = 64 ore
Total = durata unei săptămîni . . . . . 168 ore

Posibilitatea alcătuirii unui buget de timp echilibrat este deci indiscutabilă.

Mediile calculate din tabelele de mai sus ne permit să facem și alte considerații interesante. Astfel, apreciind ca lecții „grele" pe acelea care necesită un timp de pregătire de cel puțin 3/4 ore, iar ca lecții ușoare pe acelea pentru care este nevoie de un timp mai scurt, rezultă din datele culese de la elevi că lecțiile de limba română, socialism, matematici, fizică și chimie sînt apreciate de ei ca lecții grele, iar lecțiile de limbi străine, istorie, psihologie, astronomie, biologie și geografie sînt privite ca lecții ușoare. De aceea, într-o săptămînă, un elev are de pregătit 12 lecții ușoare și 15 lecții grele dintre care, în medie, 4 cu un timp de pregătire mai mare de 1 oră, fapt pentru care pot fi apreciate ca lecții foarte grele. Plecînd de la această constatare, se pot formula criterii de apreciere a calității orarului cursurilor și se poate alcătui pe baza lor orarul astfel încît să se poată respecta curba de efort al elevului în timpul săptămînii.

Datele culese se referă la condiții în care se respectă instrucțiunile Ministerului Învățămîntului privind evitarea supraîncărcării elevilor. Nerespectarea acestor instrucțiuni chiar și de către un singur profesor poate dezechilibra în mod supărător bugetul de timp al elevilor la care predă el. La aceleași consecințe duce, solicitarea unor elevi să execute anumite lucrări (de exemplu : desenarea unor planșe, a unor hărți, destinate să devină material didactic etc.).

Observațiile făcute asupra elevilor au reliefat aspecte interesante ale organizării activității lor în legătură cu astfel de solicitări. Este o deosebire netă între felul în care folosesc timpul elevii care execută astfel de lucrări în cadrul unui cerc cu orar fix (de exemplu : 2 ore într-o după-amiază a unei anumite zile din prima săptămînă a lunii) și felul în care îl folosește un elev căruia i s-a indicat să execute în termen de 2 săptămîni o lucrare de același fel. În cazul activității în cerc, elevii vor considera timpul de efectuare a lucrării ca aparținînd celor 8 ore din zi rezervate pentru celelalte activități dinafara îndeplinirii obligațiilor școlare și a orelor de somn. În cazul al doilea, elevii vor lua pentru executarea lucrării din timpul de pregătire pentru lecții, adăugînd și dezavantajul lucrului în asalt în apropierea zilei fixate ca termen de predarea lucrării. Explicația (dată de elevii întrebați) este simplă : activitatea în cerc este privită ca o activitate extrașcolară și sarcinile din cadrul ei sînt considerate ca acțiuni ce trebuie îndeplinite în afara timpului necesar realizării obligațiilor școlare. Dacă o asemenea sarcină este trasată de profesori unui elev care nu activează în cerc, acesta o va privi ca pe orice temă dată la lecție și o va trata ca atare. Iată de ce activitatea în cercurile de elevi nu trebuie considerată ca o supraîncărcare a activităților respective, pe cînd trasarea de sarcini suplimentare unor elevi aflați în afara acestor forme organizate de folosire a timpului disponibil duce în mod inevitabil la supraîncărcare.

După cum se vede din tabelele 1—7, diferențele între valorile medii și valorile extreme indicate de elevi nu sînt mari. Este interesant să studiem tabelul următor, în care s-a folosit timpul de pregătire calculat pentru fiecare elev pentru o săptămînă.

Tabelul 8

Timpul de pregătire	Numărul de elevi				
	cl. a XII-a A	cl. a XII-a B	cl. a XII-a C	cl. a XII-a D	Total
12	—	3	—	—	3
14	2	—	1	1	4
15	—	—	1	—	1
16	3	3	1	1	6
17	3	1	2	3	9
18	2	3	1	2	8
19	4	2	4	2	12
20	3	5	4	1	13
21	1	2	4	1	8
22	1	1	3	2	7
23	5	3	2	4	14
24	—	1	1	1	3
25	—	1	—	1	2
26	2	3	1	1	7
27	—	1	1	1	3
28	—	1	—	1	2
29	—	1	—	1	2
30	—	—	—	1	1
31	1	2	—	—	3
33	—	—	—	1	1
34	—	—	—	1	1
39	—	—	—	1	1
45	—	—	—	1	1
Total	27	21	26	28	112

Împrăștierea valorilor pe tot intervalul dintre extreme este destul de uniformă sau, cel puțin, nu se poate vorbi de o aglomerare a lor într-un anumit punct. Cauza trebuie căutată în faptul că același elev folosește metode și procedee diferite de pregătire la obiectele de învățămînt și în faptul că fiecare elev privește aceste probleme în felul său. Se pare că există o anumită comunitate a acestor puncte de vedere în cadrul fiecărei clase, trăsătură pe care am putea-o privi ca o particularitate a clasei respective.

Și din tabelul 8 se observă că în clasele a XII-a A și a XII-a C, pe de o parte, și în clasele a XII-a B și a XII-a D, pe de altă parte, elevii luați în colectiv prezintă particularități comune, manifestate prin aceeași caracteristică a repartiției valorilor cercetate.

Examinînd situațiile școlare din clasa precedentă ale elevilor chestionați, s-a constatat că marea majoritate a elevilor cu rezultate bune și foarte bune la învățătură folosesc la pregătirea pentru lecții un timp mai scurt decît media de 22 ore pe săptămînă.

Părerea frecvent întîlnită la ceilalți elevi că este necesar un timp mai lung pentru pregătire și că aceștia obțin rezultate la limită sau rezultate nesatisfăcătoare pentru că nu dispun de timp suficient pentru studiu, se dovedește a fi neîntemeiată de îndată ce examinăm ce face în mod concret elevul în ora de curs și care sînt metodele și procedeele de studiu individual pe care le folosește. Întreaga activitate desfășurată ca profesor și diriginte în cei 17 ani de învățămînt în vederea cunoașterii elevilor m-a dus fără nici o excepție la următoarele constatări :

— Toți elevii cu frecvența normală, cu situație școlară dificilă (note și medii la limită sau nesatisfăcătoare) „învață" dezorganizat, pierd timp mult (din cel rezervat pregătirii pentru lecții și orelor de curs) și folosesc procedee sau metode necorespunzătoare de studiu. Aproape toți elevii care au nevoie la pregătirea pentru lecții de mai mult de 22 ore pe săptămînă intră în această categorie.

— Toți elevii cu situații școlare bune și foarte bune desfășoară o activitate conștient organizată (chiar dacă aparențele sînt altele), folosesc metode și procedee de studiu cu mare eficiență (cel puțin la unele obiecte de învățămînt) și folosesc într-o mare măsură în mod corect timpul rezervat pregătirii pentru lecții.

Aceste constatări duc la rîndul lor la concluzia că media de 22 ore pe săptămînă pentru pregătirea lecțiilor este corespunzătoare realității și, de asemenea, durata de 48 ore a timpului necesar pe săptămînă pentru îndeplinirea obligațiilor școlare ale elevului corespunde realității. Încă o dată trebuie să afirmăm, pe baza acestor constatări, că există pe deplin posibilitatea ca fiecare elev de liceu să-și echilibreze bugetul său de timp.

УЧЕБНОЕ ВРЕМЯ УЧАЩЕГОСЯ XII-го КЛАССА

(Р е з ю м е)

Учащиеся XII-го класса отвечали на вопросники в связи со временем проведенном при подготовке уроков.

Было установлено время необходимое для подготовки одного урока, по каждому предмету. Подсчет показал, что учашиеся XII-го класса тратят на подготовку уро ов в среднем 22 часа в неделю ; время необходимое для выполнения всех школьных обязанностей представляет собой 48 часов в неделю.

Превышение этого лимита определяется неорганизованностью и другими недостатками в работе. Существует возможность правильно уравновесить бюждет времени каждого учащегося.

LE TEMPS DONT DISPOSE L'ÉLEVE DE XII-e POUR SON TRAVAIL

(R é s u m é)

En distribuant des questionnaires écrits aux élèves de la classe de XII-e, section scientifique du lycée de culture générale, on a obtenu des donnés concernant le temps qu'ils emploient pour leur travail de préparation.

On a calculé le temps moyen nécessaire pour repasser une leçon à toutes les matières d'enseignement ainsi que le temps moyen par semaine. On est arrivé à la conclusion que les élèves de la XII-e. sec-

tion scientifique, emploient en moyenne 22 heures par semaine pour leur préparation et que le temps nécessaire pour l'accomplissement de toutes leurs obligations scolaires est de 48 heures. S'ils dépassent ce temps moyen c'est que leur activité est mal organisée et qu'elle présente d'autres déficiences aussi. Chaque élève a la possibilité réélle d'équilibrer très convenablement le temps dont il dispose.

THE LEARNING TIME OF THE TWELFTH FORM PUPILS

(Abstract)

Using written questions put to the twelfth form pupils of the modern high school, some data concerning the time used for doing their lessons were obtained.

The meantime for doing their tasks for a lesson and for each subject matter, as well as for a week, was calculated. The result was that the twelfth form pupils use an average time of 22 hours a week for doing their lessons and the total time required for the fulfilment of the task was 48 hours a week. The overpassing of this meantime is caused by the lack of organization of the activity as well as by some other defficiencies in the pupils-work. There is a real possibility for each pupil to have a time budget well balanced.

Privire de ansamblu asupra etapelor cercetării în pedagogie*

EMILIAN DIMITRIU

Prin cercetare înțelegem activitatea care are ca scop creșterea puterii noastre de a înțelege, a prevedea și a controla realitatea. Înțelegem un eveniment, corelîndu-l logic cu altele. Prevedem un eveniment, corelîndu-l empiric cu antecedentele. Controlăm un eveniment, manipulînd variabilele independente cu care este corelat funcțional. Deci, cercetarea urmărește căutarea relațiilor dintre evenimente sau variabile. [1]

Cercetarea pedagogică poate fi definită ca o acțiune sistematică desfășurată în vederea găsirii soluțiilor la problemele educației. Ea înseamnă gîndire științifică întemeiată pe faptele cele mai pertinente și care pot fi într-adevăr investigate și îndeplinește funcția de a perfecționa și extinde cunoștința pedagogică la toate nivelurile sale (descrieri, regularități de nivel mediu, legi), în vederea stabilirii unor modele optimale de acțiune educativă și a formulării prognozelor. [2] Principalul rost al cercetării pedagogice este ameliorarea acțiunii educaționale. În fond, pedagogia — mai mult decît celelalte științe — corespunde mai ales „unei lumi de construit" (Bachelard).

Concepută ca acțiune ce se desfășoară într-un mediu de către un agent, în lumina unui scop, necesitînd pregătirea, decizia de a acționa și execuția, cercetarea pedagogică reclamă pentru optima ei desfășurare un program interpretabil formal ca o strategie, a cărei esență este „rațiunea de cercetare" — logică și intuiție, fondată pe fapte, dar inspirată de imaginație.

Strategia (constatare, planificare, conducere) — realizabilă cu precizie prin analiza operațională și mijloacele pe care le oferă metodologia cibernetică — structurează tipurile ideale de cercetare (ideal în sensul de cea mai bună performanță posibilă în conformitate cu criteriile alese). Ea ne oferă condițiile pentru a răspunde la întrebările : a) Care este situația prezentă ? b) Cum ar trebui să fie situația ideală ? c) Cum poate fi realizat idealul ? (adică modalitățile de trecere de la realitate la posibilitate) și străbate, în general, trei etape : 1. investigația sistemului în situația sa prezentă (intuirea problemei, „atacarea" ei din cît mai multe unghiuri, colectarea și analiza datelor) ; 2. construirea tipului ideal (ca starea cea mai favorabilă a sistemului investigat) ; 3. formularea și verificarea practică a reco-

---

* Sinteză a unor lucrări valoroase, articolul se adresează îndeosebi cadrelor didactice doritoare să participe la cercetarea în pedagogie.

[1] În legătură cu problemele majore ale cercetării științifice, ale strategiei cercetării, recomandăm — din bogata literatură elaborată de oamenii noștri de știință — următoarele lucrări : *Dialectica materialistă — metodologia generală a științelor particulare*, Editura Academiei R.P.R., București, 1963 ; *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. 2, Editura politică, București, 1965 ; *Dialectica metodelor în cercetarea științifică*, vol. 1—2, Editura științifică București, 1966 ; *Materialismul dialectic și științele naturii*, vol. X, Editura politică, București 1965.

[2] Mc. Grath, G. D. Jelinek, J. et. al, *Educational Research Methods*, The Ronald Press, Co., 1963.

mandărilor făcute pentru perfecționarea situației reale (traseele posibile ale trecerii de la real spre ideal și evaluarea consecințelor lor).[3]

În funcție de specificul domeniului de investigat, strategia capătă notele sale particulare. Beveridge[4] scrie că cercetarea poate fi comparată cu un război dus împotriva necunoscutului, ceea ce îi sugerează analogii utile în ceea ce privește strategia. *Strategia începe prin operația de determinare și „selectare a problemelor"*, care a devenit ea însăși o problemă de cercetare ce cuprinde observație, măsurători, experimente variaționale, analiză logică și operațională, luarea în considerație a ceea ce s-a făcut, se face și urmează să se facă în domeniul respectiv, cunoașterea profundă a metodologiei în vederea aprecierii corecte a posibilităților de rezolvare a problemei cu metodele și mijloacele existente, sau a inventării altora adecvate, stabilirea ierarhiei problemelor după criteriul semnificației pentru știința pedagogică și acțiunea educațională.[5] Pe bună dreptate, J. D. Bernal afirmă că, datorită noutăților intrinsece, problemele sînt, de obicei, mai greu de formulat decît de rezolvat.

Există o știință despre „cum" se cercetează și o știință despre „ce este" de cercetat, amîndouă constituind o unitate indestructibilă. Precizarea problemelor impune cooperare interdisciplinară, reunind alături de pedagogi, și din punct de vedere al pedagogiei, psihologi, sociologi, logicieni, matematicieni etc.

A defini o problemă ce urmează a fi soluționată prin cercetare înseamnă a-i determina proporțiile, specificația și detaliile ce o configurează, a o evalua. Aceasta se realizează prin răspunsurile ce se dau următoarelor întrebări : Este problema reală ? Este problema cu adevărat importantă, din punct de vedere practic sau teoretic ? Rezolvarea ei aduce o reală contribuție la perfecționarea științei pedagogice și a practicii educaționale ? Prezintă originalitate și creativitate ? Este înțeles raportul problemei cu sfera largă a problematicii pedagogice ? Există un cadru teoretic pentru ea ? Există suficiente date (culese din practică din literatura de specialitate) care să o justifice ? Este într-adevăr rezolvabilă ? Există certitudinea alegerii probelor pe baza cărora să se propună rezolvarea ? Se pot stabili, pornind de la problemă, ipoteze într-o formă testabilă ? Metodele, instrumentele care se propun pentru colectarea datelor vor furniza realmente informația necesară ? Cercetătorii implicați au pregătirea și interesul de a cerceta problema ? Va fi capabilă altă persoană competentă să reproducă cercetarea ?[6]

Înțelegerea și definirea problemei este un proces complex, care impune perceperea și raționarea întregului cîmp al cercetării, în structura și etapele sale principale. Documentarea multilaterală și profundă, raționamentul ireproșabil și intuiția sigură a cercetătorului* garantează evitarea problemei deja rezolvate, a falsei probleme, a problemei supradeterminate sau subdeterminate, ori ambigui.

Stabilirea problemei este condiția sine qua non *a elaborării ipotezei*, terenul pe care aceasta se ridică. Presupunere dedusă din experiență și teorie, stimulată în apariția ei de „ignoranța savantă"[7], de recunoașterea lacunelor și imperfecțiunilor științei respective și, adăugăm, a realului, „model" indispensabil cercetării faptelor și datelor teoretice ce sînt încă necunoscute, idee ce călăuzește efortul de rezolvare a problemei, punte de trecere între ceea ce există (problema) și ceea ce nu există (rezolvarea), ipoteza este nucleul central al cercetării, care determină însăși logica și desfășurarea acesteia. Ea se înfiripă din „punerea problemei", se conturează, se precizează și se verifică (sau nu) pe întreg parcursul cercetării.

Iată, de pildă, redată extrem de sumar, corelația problemă-ipoteză-scop într-o cercetare întreprinsă de Emilia Constantinescu și Marius Gall (a se vedea articolul semnat de cei doi cercetători în volumul *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., București, 1967). Cercetarea a urmărit stabilirea sistemului de măsuri didactice (metode, mijloace, conținutul programei și manualului ș.a.) care să faciliteze în-

[3] W. D. Hitt, *A strategy for psychological research*, in J. gen. Psychol. 77, partea a II-a, octombrie 1967.

[4] W. I. Beveridge, *Arta cercetării științifice*, (trad.), Editura științifică, București, 1968, cap. X — *Strategia*.

[5] J. D. Bernal, *Strategia cercetării*, Știința despre știință, Editura politică, București, 1968.

[6] Apud H. H. Mc. Ashan, *Elements of Educational Research*, New-York, Mc. Graw Hill Book, Co., 1963.

* Șt. Bîrsănescu, *Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967. Articolul relevă unele din problemele pedagogice noi, impuse de cerințele societății noastre (probleme de teoria educației, didactică, psihologie și sociologie pedagogică).

[7] J. Fourastié, *Les conditions de l'esprit scientifique*, Gallimard, N.R.F., Paris, 1967.

susirea creatoare de către elevi a cunoştinţelor şi abilităţilor impuse de dezvoltarea fizicii contemporane. Necesitatea cercetării a izvorît din constatarea deficienţelor existente în manuale, programe, şi în modalităţile concrete de predare a fizicii în şcoală, care concură la explicarea capacităţii reduse (inferioară faţă de nivelul posibilităţilor psihice) a elevilor de a se orienta în complexul cunoştinţelor în funcţie de categoriile fundamentale, de a opera în situaţii noi cu cunoştinţele însuşite, de a sesiza şi soluţiona problemele specifice de fizică, ca şi a capacităţii reduse de analiză, sinteză, comparaţie-analogie, generalizare, operarea cu integratoare. S-a emis ipoteza că perfecţionarea predării fizicii în şcoală este posibilă dacă se realizează : apropierea logicii obiectului fizicii de logica ştiinţei ; prezentarea fizicii ca un întreg, prin dispunerea materiei în jurul unor idei-teorii fundamentale, călăuzitoare, care să constituie baza explicativă a fenomenelor particulare ; folosirea unui sistem metodic care să cuprindă modelarea îmbinată cu euristica într-un cadru general problematic. Stabilirea triadei : problemă-ipoteză-scop s-a făcut pe baza unei sistematice investigaţii preliminare, prin care s-a urmărit determinarea măsurii în care modul actual de predare a fizicii în şcoală (în special în clasa a VI-a) satisface exigenţele unei pregătiri ştiinţifice (faţă cu nivelul de dezvoltare a fizicii contemporane) a elevilor (în funcţie de posibilităţile lor psihice reale).

„Întreaga iniţiativă experimentală constă în idee, căci tocmai ea provoacă experienţa. Raţiunea sau raţionamentul nu fac decît să deducă consecinţele acestei idei şi să le supună experienţei. Aşadar, punctul de plecare necesar al oricărui raţionament experimental îl constituie ideea anticipată sau ipoteza.[8] Problema trădează situaţia prezentă, „disfuncţiile" sale, ipoteza este o idee despre rezolvarea problemei (determinînd „tratamentele", metodele şi mijloacele necesare rezolvării problemei), iar scopul reprezintă problema rezolvată. Altfel spus, scopul reprezentînd o „asteptare" (problema rezolvată , ipoteza reprezintă o alternativă de rezolvare, o anumită anticipare a rezolvării „aşteptate". Specifică domeniului la care se referă, ipoteza trebuie să aibă un puternic fundament logic şi să fie verificabilă prin teste. Mc. Ashan[9] menţionează respectarea următoarelor condiţii ale adecvării ipotezei la verificarea prin teste : 1) Ipoteza să fie exprimată clar, fără echivoc, în termeni funcţionali ; nu trebuie să manifeste dubiu asupra acţiunii, previziunii, calităţii şi cantităţii implicate. 2) Să fie astfel expusă, încît să se poată elabora deducţii din ea şi să se ajungă la decizii. 3) Să poată fi respinsă ; trebuie să existe unele comparaţii posibile ce vor permite cercetătorului să dea un răspuns afirmativ sau negativ la ipoteza expusă. 4) Să fie specifică şi verificabilă prin experiment, avînd exprimate toate previziunile şi operaţiile ce trebuie supuse testului. 5) Să fie simplă, iar dacă este prea complexă, se va lua în considerare posibilitatea de a o separa în subipoteze. 6) Să fie direct raportată la fenomene empirice. 7) Să fie expusă în forma finală la începutul experimentului, înainte de a se face vreo încercare de verificare. 8) Să fie astfel proiectată, încît testul ei să furnizeze un răspuns la problema iniţială, ce formează scopul principal al investigaţiei. 9) Să fie raportată la metodele existente de proiectare şi de analiză statistică. 10) Să fie raportată la cunoştinţele existente sau la teoria privitoare la sfera problemei iniţiale.

Cele de mai sus se reflectă la *ipoteza de lucru*, ca „model" teoretic (anticipator) al explicării unor fenomene. Numai după verificare (controlul ipotezei printr-un „fapt", invocat de cercetător din experimente sau din observaţii anterioare, proprii sau ale altora, ori provocat printr-un experiment)[10] ipoteza de lucru se definitivează în ipoteza ştiinţifică. După gradul de corespondenţă dintre obiect şi ipoteză există relaţii de analogie, similitudine, congruenţă, izomorfism, omomorfism, identitate.

Transformată în teorie în urma cercetării unui număr imens de fapte, deci formulată aposteriori ca teorie ştiinţifică explicativă, ipoteza ştiinţifică are un caracter de generalitate mai pronunţat chiar decît legile ştiinţifice.[11]

★

[8] Cl. Bernard, *Introducere în medicina experimentală*, (trad.) Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1961, p. 97.
[9] Mc. Ashan, *Op. cit.*, p. 55.
[10] Cl. Bernard, *Op. cit.*, p. 82—83.
[11] D. Todoran, *Previziunea ştiinţifică în pedagogie*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1967.

Indiferent că este vorba de cercetare fundamentală, aplicativă, de dezvoltare, sau de cercetare experimentală ori neexperimentală,* ipoteza este prezentă într-o formă și pondere specifică și în funcție de ea se prescrie drumul și metodica cercetării, se determină metodele și mijloacele prin care se efectuează cercetarea.

Desfășurarea cercetării urmează în genere mersul gîndirii științifice. Pornind de la o schemă elaborată de Kerschensteiner, J. Dewey[12] a facilitat marcarea următoarelor *etape ale acțiunii de cercetare :* a) Cercetarea începe datorită unei trebuințe, a dorinței de cunoaștere, sau a unui succes (insucces) particular. b) Problema este formulată precis, scopul cercetării este definit clar, ca și sarcinile ce revin cercetătorului. c) Sînt adunate și evaluate, din punct de vedere al rezolvării problemei, date (faptice sau teoretice) ; este studiată literatura, sînt consultați experții, se caută izvoare, se cer sfaturi, este observată experiența, se fac reprezentări grafice. d) Împrejurări (conjecturi) mai fondate, aprecieri, încercări de explicație apar, sînt primele ipoteze de lucru. e) Pentru a verifica aceste ipoteze, se alcătuiește un plan de observare sau de experiență în care se disting două stadii : o cercetare preliminară, purtîndu-se asupra unui mic număr, și o cercetare localizîndu-se asupra unui univers reprezentativ al universului considerat. f) Rezultatele sînt exploatate logic și statistic ; se scot concluziile. g) Se încearcă traducerea concluziilor într-un principiu general. h) Rezultatele sînt integrate în ansamblul ordonat de cunoaștere, științific. i) Rezultatele sînt puse la dispoziția practicienilor.[13]

În practica cercetării, aceste etape nu se prezintă rectiliniu, ci în zigzag.

În lumina echivalării cercetării cu o acțiune pentru soluționarea unei situații problematice, P. Apostol[14] a elaborat *un model operațional al cercetării*, cuprinzînd : agentul sau subiectul (S) care efectuează cercetarea, obiectul cercetării (O), modelul-ipoteză (Mi) despre obiect, pe care și-l face subiectul în diferite momente a căror totalitate o constituie desfășurarea acțiunii de cercetare (Ac).

În Ac se disting o serie de operații complexe, fundamentale * : 1) Fixarea informației inițiale de care dispune S despre O și stabilirea scopului Mi. 2) Întocmirea unei variante de Mi care poate fi optimizată cu ajutorul unui proces de „învățare", prin (3) și prin (6) înapoi, prin feed-back, la (2) care „adaptează" pe Mi la O. 3) Achiziționarea de informații noi despre Mi, fie sub forma unui experiment, fie sub forma unor relații de compatibilitate sau incompatibilitate între Mi și diferite informații anterioare despre O (date faptice sau teoretice etc.). 4) Transformarea consecințelor care rezultă din Mi asupra lui O : O se consideră ca și cum ar avea comportamentul presupus în Mi și este supus unor acțiuni reale sau ideale în conformitate cu aceasta ; în funcție de aceste acțiuni se decide, apoi, dacă se revine la (3) sau se trece la (5). 5) Verificarea experimentală sau logică a validității transferului de informație efectuat asupra lui O. 6) Compararea rezultatelor verificării cu scopul stabilit al cercetării și decizia asupra alternativei : sau revenire la (3) ori la (2), sau trecere la (7). 7) Încheierea cercetării, fixarea rezultatului final.

Schema operațională a cercetării poate fi redată, între altele, și prin metoda PERT (Program Evaluation and Review Technique), care prezintă o modalitate sintetică de predicție a acțiunilor viitoare și de diagnosticare a abaterilor posibile. Se

---

* A se vedea interesanta discuție asupra proiectelor preexperimentale, quasi-experimentale și experimentale, raportate la sursele de invalidare interne sau externe, în D. T. Campbell, J. C. Stanley, *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*, Handbook of research on teaching, N. L. Grage, ed. Chicago, Rand Mc. Nally, 1964.

[12] *How we think* ? Boston, D. C. Heath and Co. 1933, cf. Heckel, H. Lemberg, E. Roth, W. Schulze, F. Süllwold, *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*, Qelle und Meyer, 1958, p. 44—45 (citat după C. de Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*, Armand Colin — Bourrelier, Paris, 1964).

[13] Cititorul va găsi la modul concret și creator mersul cercetării științifice în pedagogie studiind și următoarele lucrări elaborate de cercetătorii Institutului de științe pedagogice : *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., București, 1965 ; V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., București, 1967 ; *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, E.D.P., București, 1968 ; G. Văideanu, *Cultura estetică școlară*, București, 1968, precum și lucrarea sub redacția conf. univ. Traian Pop, *Sistemul experimental de predare cu profesorii la clasele I—IV*, E.D.P., București, 1968.

[14] P. Apostol, *Elaborarea tezei de doctorat*, „Revista învățămîntului superior" nr. 12/1967.

* Desfășurarea Ac este imposibilă fără existența informațiilor de care dispune S în toate momentele Ac, despre : situația de cunoaștere în care se află, despre O, despre el însuși (S), despre desfășurarea Ac, despre scopul sau, în caz de reușită, despre rezultatul cercetării, despre mijloacele cercetării (cunoștințe teoretice, faptice și metodele prin care cercetarea își poate ajunge scopul).

scot în evidență „Operațiile critice", adică acelea a căror întîrziere se repercutează integral asupra rezultatului final. Succesiunea „Operațiilor critice" definește „drumul critic". Pentru celelalte operații, metoda calculează latitudinile. Începutul fiecărei operații este datat. Se ajunge la o reprezentare grafică, care arată durata fiecărei operații (timp operator) și ordinea în care operațiile trebuie să se desfășoare (constrîngeri).[15]

Modelul operațional prezentat scoate în evidență că cercetarea este un sistem instruibil, dinamic, de mare plasticitate și adaptabilitate, care trebuie și poate fi optimizat în tot cursul desfășurării ei, în limitele determinate de scop și ipoteză. Pe de altă parte, este necesar să arătăm că se acordă o importanță crescîndă *cercetării operaționale generalizate a acțiunii educaționale*, care, pentru dezvăluirea elementelor structurale ale operațiilor sistemului dinamic concret și ultra-complex „educație", în vederea elaborării deciziilor optimizatoare, folosește un sistem de metode cu caracter interdisciplinar explicit (valorificînd îndeosebi metoda analogiei dinamice) și se bazează pe analiza matematică, ceea ce impune evaluarea exactă a parametrilor acțiunii educaționale. Etapele unei asemenea cercetări ar fi : 1) Definirea corectă a problemei. 2) Adunarea și analiza datelor (despre structură, reglaj, procese etc.). 3) Alegerea criteriilor și elaborarea modelului (care este un ansamblu de funcții, făcînd să intervină variabila decizie și datele problemei ; se rezolvă ecuațiile și inecuațiile și se determină soluția ori soluțiile optimale). 4) Verificarea valorii soluției prin experimentarea modelului. 5) Interpretarea rezultatelor obținute și elaborarea recomandărilor, ținînd seama de toate abstractizările, simplificările sau idealizările făcute pe parcursul analizei ; criteriile analizei operaționale și elaborarea rezultatelor sub formă de recomandări sînt condiționate de interpretarea calitativă, la obiect (acțiunea educațională).[16]

★

În ultimele pagini ale celebrei sale lucrări, Claude Bernard scria : „Cînd filozofii ca Bacon sau alți gînditori mai moderni doresc să ofere o sistematizare generală a preceptelor cercetării științifice, ei pot să încînte pe cei care privesc științele doar dinafară... Sistematizările generale de acest fel produc confuzie, implicînd o falsă simplitate a lucrărilor. În plus, ele împovărează mintea cu o masă de precepte vagi și inaplicabile care trebuie repede uitate, în cazul cînd cineva dorește să se consacre științei și să devină un adevărat experimentator".

Între normele riguroase și absența oricărei reglementări se situează orientarea muncii de cercetare în vederea stimulării creativității, a spiritului novator, în lumina „regularităților" consacrate de practica îndelungată și considerabilă, ca volum și valoare, a cercetării științifice.

Observator, experimentator și experimentalist[17], cercetătorul are libertatea de acționare științifică în limitele respectării legilor „realului" și este dator să constate, să explice, să conteste, să generalizeze, pornind de la acesta și întorcîndu-se mereu la el. Pe bună dreptate, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că : „Cercetarea presupune muncă, imaginație, îndrăzneală... Este cu adevărat cercetător acela care se frămîntă, care fierbe pentru a oferi societății cît mai mult"[18].

---

[15] G. de Landsheere, *Op. cit.*

[16] Apud D. N. Choraflys, *Nouvelle methode d'analise économique, Simulation-Jeux d'entreprise, Modèles de gestion*, Dunod, Paris, 1963 ; *La simulation mathématique et ses applications*, Paris, 1966 ; M. P. Masse, (préface de *Recherche opérationelle et organisation*), Les Editions d'Organisation, Paris, 1960.

[17] A se vedea în privința diferențierii între experimentare și metoda experimentală : D. Muster, *Metoda experimentală — metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie*, în *Fundamenta I*, în curs de apariție la E.D.P.

[18] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința organizației de partid a municipiului București*, „Scînteia", 23 decembrie 1968.

PROBLEME ALE ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE

Perspective ale activității psihopedagogice în școală

Dr. ION STRĂCHINARU
Iași

Modul de organizare a activității școlare determină în bună măsură nivelul pregătirii intelectuale și etico-profesionale a tineretului, capacitatea acestuia de a face față progreselor continue ale științei și tehnicii contemporane. Posibilitatea de a întrevedea dezvoltarea culturii materiale și spirituale a societății de mîine sugerează școlii de astăzi măsurile concrete pe care urmează să le adopte spre a obține sporirea funcției sale formative. În această privință este foarte probabil că într-un viitor nu prea îndepărtat școala nu se va mai putea lipsi de serviciile unor specialiști chemați să contribuie la îndeplinirea optimă a rolului ei. În orice caz, școala nu-și va mai putea asuma răspunderea cunoașterii persoanei elevului fără concursul psihologului autorizat, a individualizării învățămîntului fără sprijinul pedagogului specializat, a integrării copilului în viața socială fără aportul sociologului, a realizării educației moral-cetățenești fără ajutorul eticianului etc. Considerăm însă că problema creării diverșilor tehnicieni cu înaltă calificare trebuie soluționată pe etape, satisfăcîndu-se mai întîi cerințele desfășurării în școală a activității psihopedagogice.

În general, autorii care se referă la modalitățile psihopedagogice de organizare a procesului de învățămînt în perspectiva pregătirii pentru viață a tinerelor generații se referă cu deosebire la influențele pe care le-ar exercita în acest sens o bună orientare școlar-profesională a elevilor. În prezent, referitor la conținutul și la efectuarea practică a acestei activități de orientare se confruntă două concepții, care determină două direcții de lucru deosebite între ele : una este exclusiv psihologică și apare dominată de tehnici de laborator, declinîndu-și franc orice competență în sfera muncii educative, iar alta este preponderent pedagogică. Aceasta din urmă consideră că opera de orientare școlară nu poate fi restrînsă la actul diagnozei aptitudinilor și capacităților psihice ale copilului, ci, dimpotrivă, ea trebuie să asigure efectiv dezvoltarea înclinațiilor sau capacităților care vor facilita integrarea copilului în comunitatea socială.

Evident, școala este practic locul unde se constată pentru prima oară, în mod obiectiv, diferențele dintre viitorii adulți și tot în școală se realizează, competent, diferențierea pe care o implică închegarea caracterelor individuale și pe care o cere diviziunea muncii sociale. Trebuie remarcat, însă, că, dacă acțiunea de constatare a diferențelor dintre copii este în esență o chestiune de diagnoză psihologică, munca de formare și, respectiv, de diferențiere progresivă este prin excelență o sarcină pedagogică. Dar ambele activități sînt atît de strîns legate între ele, încît cu greu s-ar putea stabili care este mai importantă și mai utilă. Observăm totuși că în timp ce stabilirea unui diagnostic se poate realiza cu destul succes în cadrul unui laborator central de psihologie, formarea personalității tinerilor nu e posibilă decît în școală și numai după indicațiile pedagogice.

Activitatea de psihopedagogie în şcoală, aşa cum am relevat şi în alte ocazii,[1] trebuie privită într-o perspectivă cu mult mai largă decît aceea implicată de orientarea şcolar-profesională. Este vorba de întreaga problematică a sănătăţii psihice din colectivităţile şcolare, de crearea condiţiilor menite să asigure elevilor o armonioasă dezvoltare somatică şi mintală, într-un cuvînt de iniţierea în şcoală a unui sistem de asistenţă psihopedagogică specializată.

Spre a ilustra sensul practic pe care îl acordăm acestei acţiuni este suficient să amintim de importanţa efectelor pe care le-ar avea asupra climatului de muncă şcolară fie şi numai simpla corectare şi prevenire a unora dintre modificările psihice limitrofe întîlnite la unii copii, care, netrataţi în mod diferenţiat, cauzează risipirea unei însemnate cantităţi de energie cerebrală în rîndul elevilor şi profesorilor. Noi considerăm că organizarea în şcoală a unei activităţi de psihopedagogie diferenţiată ar putea contribui din plin la: anularea unor devieri de conduită a elevilor, amendarea diverselor conflicte psihice cu efecte patogene pentru dezvoltarea personalităţii, integrarea în colectivul clasei a unor elevi cu modificări afective sau aflaţi în perioada de convalescenţă după diverse suferinţe clinice, tratarea logopedică a copiilor cu tulburări simple de vorbire, ajutarea efectivă a cadrelor şcolii în eforturile lor de a dobîndi o cunoaştere ştiinţifică a elevilor, atenuarea şi îndepărtarea influenţelor negative exercitate de atitudinea greşită a unor cadre didactice, iniţierea colectivului de profesori în problemele psihoprofilaxiei şi sprijinirea lui în munca educativă cu părinţii etc. Dacă alături de toate acestea am analiza, de pildă, implicaţiile pedagogice ale surmenajului unora dintre elevi şi, consecutiv, fenomenul de eşec la învăţătură, am vedea că numai în sfera acestei singure probleme laturile activităţii practice de psihopedagogie ţin de la diferenţierea volumului şi duratei efortului cerebral în munca şcolară şi pînă la stabilirea tehnicilor optime pentru predarea diferitelor materii de învăţămînt. În plus, dezadaptarea şcolară a unor categorii de elevi, ce poate antrena modificări în sfera vieţii lor afective, impune organizarea anumitor influenţe psihoterapice, în fond, psihopedagogice. Tot aşa, dacă ne-am referi la copilul cu devieri caracteriale exprimate în dezinteres marcat faţă de studii (resentimente faţă de profesori şi faţă de elevii sîrguincioşi, fugi, vagabondări, furturi, scandaluri, raporturi sexuale premature etc.), am constata că daunele pe care le determină aceste manifestări în munca ordonată a şcolii sînt mult prea grave pentru a putea fi neglijate.

Aşadar, în şcoală, activitatea specializată de psihopedagogie este cu mult mai cuprinzătoare decît cea de psihologie concepută în perspectiva orientării profesionale. Ea este la fel de vastă ca şi problemele vieţii şcolare, dar priveşte în primul rînd asigurarea echilibrului neuropsihic şi social al persoanelor şi colectivităţii, folosind în acest scop toate posibilităţile medico-psihopedagogice. Trebuie să recunoaştem însă că nu este de loc simplu de adoptat prompt şi cu indicaţie sigură măsurile corespunzătoare fiecărei situaţii sau fiecărui caz, dar va fi foarte important de a se intui calea de urmat în relaţiile cu elevii în cauză, mergîndu-se uneori pînă la a se realiza refacerea imaginii deprimante a unuia dintre profesori, sau chiar a tatălui şi a mamei copilului. Aceasta întrucît experienţa psihopedagogică arată că frecvenţa reacţiilor morbide la copil prezintă o determinare complexă, în cadrul căreia dificultăţile de adaptare la situaţiile competitive, la dezarmoniile şi inegalităţile din colectivitate sînt adesea dublate de neajunsurile educative ale mediului şcolar şi familial. O dată asigurate condiţiile de sănătate psihică, se va putea conta pe un teren sigur de realizare a unei cît mai variate game de priceperi şi deprinderi la viitorii adulţi care vor fi nevoiţi să dovedească o mare supleţe în procesele adaptative implicate de dinamica schimbării profesiunilor.

Activitatea instructiv-educativă în şcoală trebuie să urmărească, în ultimă analiză, dezvoltarea unor personalităţi creatoare de valori culturale, personalităţi capabile de autoperfecţionare continuă, deci realizarea unui tip de om cu o anumită fizionomie spirituală şi nu a unui tehnician integrat mecanic în procesul producţiei sociale. Aceasta cu atît mai mult, cu cît în viitor munca socială va avea prin exce-

[1] I. Străchinaru, *Prevenirea tulburărilor neuropsihice la elevi şi problema psihopedagogului şcolar*, Sesiunea lecturilor pedagogice, 7—8 iunie 1959; *Utilizarea psihopedagogului şcolar în problema devierilor de conduită la elevi*, Sesiunea ştiinţifică a universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 1966; *Rolul psihopedagogului şcolar în prevenirea tulburărilor de comportament la copil*, (subcapitol al tezei de doctorat), 1967; *Observaţii asupra orientării şcolare*, „Cronica", 1.III.1963, p. 10; *Psiholog sau psihopedagog şcolar?*, „Gazeta învăţămîntului", 3.V.1968, p. 3.

lență un conținut intelectual. De altfel, dezvoltarea tehnicii scutește în mare măsură pe om de efortul fizic, manual, asigurînd o productivitate sporită a muncii și reducînd astfel timpul repartizat profesiunii, timp care, devenind liber, intensifică viața spirituală. Ca urmare, calea spre profesiune implică un vast cîmp de informație intelectuală, de cultură generală înțeleasă ca o posibilitate reală de autodeterminare și autocalificare rapidă, potrivit cu frecventa reprofilare profesională pe care o va reclama tot mai presant evoluția tehnologică a societății viitorului. Evident, erorile comise de școală în acest sector nu pot fi cîtuși de puțin tolerate. Ele se resimt asupra întregii vieți a tinerilor, ducînd fără menajamente la o existență lipsită de randament, de satisfacție și pasiune, la o existență dominată de incompetență și de epuizare mintală, cu implicații grave în însăși sfera vieții sociale.

Activitatea psihopedagogică schițată pînă aici se află într'un raport de strînsă unitate cu munca de orientare școlară. Însă aceasta nu poate deveni eficientă, credem decît în sfera unui sistem de asistență psihopedagogică specializată, sistem în măsură să închege preocupările complexe de ordin medical, psihologic, pedagogic și sociologic implicate. Contrar, orientarea se va afla mereu în limitele unei simple diagnoze. Observăm, însă, că în literatura de specialitate problema orientării școlare este concepută limitativ, în perspectiva profesionalizării și fără o legătură strînsă cu problema selecției, angajînd adesea păreri contradictorii. Așa este cazul, spre exemplu, cu privire la stabilirea momentului optim la care să înceapă orientarea, sau cu privire la desemnarea persoanei care s-o efectueze în mod competent. Se consideră anume că orientarea nu ar putea avea sens bine precizat înainte de vîrsta prepubertară, deoarece clasele I—IV nu ar prezenta un interes deosebit în această privință. Mai mult, se consideră că orientarea școlară nu s-ar impune cu acuitate nici în partea a doua a școlii de cultură generală, excluzîndu-se doar situația specială a clasei a VIII-a. Această opinie se reflectă pînă și în concepția Ministerului Învățămîntului, care, referitor la viitoarea organizare a școlii românești, arată că „abia în clasele V—VIII se va face un început de orientare a elevilor, prin mijlocirea cercurilor științifice, tehnice, practice, literare, artistice etc." deci o orientare școlară foarte strînsă și preponderent pedagogică. Pentru restul claselor se preconizează o anumită orientare, prin crearea în liceul de cultură generală a secțiilor reale, umaniste și clasice, precum și prin extinderea claselor speciale existente, „pentru elevii cu aptitudini și rezultate deosebite la anumite obiecte" („Gazeta învățămîntului", nr. 933/1968).

Apreciem, însă, că nu o anumită vîrstă sau treaptă de învățămînt trebuie să decidă aplicarea măsurilor de orientare școlară și că aceste măsuri nu trebuie dominate, din capul locului, de ideea profesionalizării, căci de cîte ori ele vor fi privite astfel, vor apărea și glasuri care să susțină că momentul cel mai bun al orientării școlare nu ar putea fi altul decît acela indicat în mod natural de vîrsta la care se conturează interesele elevilor și devin apți pentru deprinderea unei profesiuni.

Desigur, necesitatea de a spori eficiența procesului instructiv-educativ în perspectiva prevenirii eșecurilor școlare și a organizării învățămîntului special impune ca orientarea să înceapă mult mai devreme. În anumite privințe, cum ar fi aceea a unei psihodiagnoze a copiilor, orientarea școlară trebuie să înceapă înaintea perioadei școlare. Foarte puțin legată de orientarea profesională, ea are ca obiect principal *identificarea precoce a capacității motorii, senzoriale și intelectuale a copiilor pe bază de examen psihopedagogic și medical.* În felul acesta, se pot depista de la bun început copiii care prezintă diverse grade de anormalitate recuperabilă sau parțial recuperabilă, spre a fi repartizați din timp către rețeaua școlilor speciale. Totodată, se dobîndește o primă informație utilă asupra copiilor cu anumite aptitudini particulare sau cu dotări deosebite, cum sînt, spre exemplu, cele muzicale, spre a li se institui un regim de educație diferențiată. Realizarea unei juste orientări a copiilor la intrarea în școală și îndrumarea către unitățile de învățămînt pentru care ei corespund în realitate ar constitui primul pas în direcția stabilirii în școala de masă a unei apropieri între cerințele programei (cerințe care nu pot fi coborîte sub nivelul școlilor echivalente din străinătate) și capacitatea reală a elevilor ținuți să și le însușească. În prezent, circa 25% dintre elevii școlii de cultură generală din orașul Iași — după datele pe care le posedăm — se află sub limita de cunoștințe a claselor pe care le frecventează.

Conceperea unei activități eficiente de orientare școlară presupune, pe de o parte, crearea de școli pentru toate categoriile de copii deficienți, cu stări limitrofe

sau cu intelect de limită în sens oligoid, iar pe de altă parte, organizarea de clase diferențiate care să cuprindă pe toți copiii cu înclinații deosebite și capacități superioare pentru studiul matematicii, fizicii, biologiei, limbilor moderne etc. Este vorba, deci, de organizarea diferențiată a mai multor tipuri de școli și grade de învățămînt față de cele existente astăzi în țara noastră. Eventualele rezerve care s-ar putea formula cu privire la autenticitatea sau la gradul de precizie al diagnosticului psihopedagogic, pe baza căruia s-ar îndruma elevii către diferitele tipuri de școli, ar putea fi lesne anulate, nu numai prin creșterea numărului de probe, dar și prin corectarea erorilor probabile cu ajutorul măsurilor de selecție școlară, a cărei rigoare ar urma să fie sporită, paralel cu ridicarea elevilor spre clasele mari ale școlii. Ei ar fi scutiți și feriți la timp de eforturile pentru care nu se dovedesc apți și care le-ar crea stări nevrotice prin suprasolicitare cerebrală prelungită, devieri de conduită și dezadaptare școlară. Orientarea școlară ar dobîndi, în sensul creionat de noi, un caracter de activitate permanentă și nu ar mai rămîne legată numai de anumite momente ale trecerii de la un ciclu de școală la altul. Nu încape nici o îndoială că în viitor dezvoltarea științei va imprima un ritm și un nivel de muncă școlară căruia nu-i va mai putea face față întreaga masă de elevi în mod egal, pe toate treptele de învățămînt. Noțiunea de copil normal apare, prin generalitatea ei, o noțiune insuficient de precisă pentru exigențele sporite pe care le implică dozarea programelor școlii de masă. Normalul stabilit de psihologia clasică va trebui complementat și cu alte date față de cele ale criteriului statistic.

Însă, toate aceste observații sugerează rezolvarea problemelor orientării școlare într-o perspectivă mult mai largă decît acea oferită de tehnicile laboratorului psihologic și anume în cadrul unei activități cuprinzătoare de psihopedagogie desfășurată în școală, a cărei inițiere și coordonare urmează să intre în sarcina unui cadru calificat în acest scop. Cine este acest cadru și în ce raport se află el cu corpul didactic și conducerea școlii? Cum și unde ar putea fi pregătit?*

Din cele arătate pînă aici rezultă că viitorul specialist destinat școlii nu poate fi un simplu consilier al directorului sau al profesorilor, întrucît el nu este chemat numai să dea sfaturi, ci să și lucreze efectiv. De asemenea, el nu poate fi numai psiholog sau numai pedagog, ci și una și alta în același timp. Considerăm că ideea cuprinderii într-o formulă unică a ambelor direcții de activitate este cea mai îndreptățită din punct de vedere teoretic și practic. E în natura lucrurilor ca psihologul care lucrează în școală să fie învestit cu răspunderile și practicile instituției care l-a solicitat. Așa cum în clinică activitatea de psihodiagnostic îmbinată cu aceea de psihoterapie conferă celui care le efectuează denumirea de psihoclinician, tot așa și în școală prezența psihologului, fiind reclamată de cerințele procesului instructiv-educativ, obligă la denumirea sa cu termenul de psihopedagog școlar. Acest cadru specializat, o dată cu principiile călăuzitoare ale muncii sale, trebuie să cunoască posibilitățile de organizare promptă a măsurilor diferențiate cu ajutorul cărora să poată acționa eficient în diferitele împrejurări ale vieții școlare. Prin specificul muncii sale, psihopedagogul nu are calitatea de conducător al școlii în sens organizatorico-administrativ și nici de medic, ci pe aceea de tehnician superior, calificat în probleme bine delimitate.

Desigur, munca de psihopedagog școlar este foarte necesară și totodată foarte interesantă, dar efectuarea ei în procesul de învățămînt cere o temeinică pregătire teoretică și practică, precum și o anumită vocație, spre a nu fi compromisă concepția care stă la baza ei.

Există posibilitatea ca, într-o primă etapă, funcția de psihopedagog școlar să fie creată imediat într-un număr de școli. Acest lucru nu este greu de realizat, cîtă vreme în țara noastră sînt destui absolvenți ai secțiilor de pedagogie-psihologie, care, în prezent, predau materii străine de pregătirea lor inițială. O mare parte din aceste cadre s-ar putea specializa în activitatea de psihopedagogie școlară pe baza unui curs postuniversitar de circa un an și astfel ele ar putea să

* În S.U.A. există funcția de consilier școlar creată pentru rezolvarea problemei dezvoltării individualității elevilor în cadrul vieții de colectiv, de grup. În 1960, funcția de consilier era exercitată în 73% din școlile secundare și în 50% din școlile primare cuprinse în orașele cu peste 20.000 locuitori (v. Ortiz Jorge, *El consejero escolar*, în „Educatores", La Plata, Buenos Aires, nr. 3, p. 222). În unele țări din Europa, cum sînt Franța, Suedia, Elveția există funcția de psiholog școlar destinată, prin excelență, orientării profesionale a elevilor (v. Bacher F., *L'utilisation des tests en France*, B.I.N.O.P., nr. 1/1963, p. 4).

aducă o contribuție mult mai importantă la desfășurarea normală a procesului instructiv-educativ, decît cea pe care o aduc astăzi într-un loc de muncă pentru care nu au decît o calificare parțială. Apreciem că angajarea de cadre inițiate pe calea unui curs scurt de cîteva luni este neindicată. Ar determina din capul locului un mod de lucru neunitar în diferitele puncte ale țării și ar lăsa drum liber unei activități empirice, dăunătoare.

Însă, deosebit de această cale postuniversitară, care nu poate constitui decît o soluție provizorie, se cere crearea în mod neîntîrziat, la nivelul universităților, a unor facultăți de psihopedagogie, menite să pregătească din punct de vedere teoretic și practic un număr de specialiști care să poată satisface toate școlile țării. Dacă în perspectiva viitorului școala reclamă, deosebit de aportul medicinei, o colaborare specializată de psihologie, pedagogie și sociologie, menită să realizeze o activitate unitară în școală, profilul actualelor secții de psihologie și pedagogie, cu un învățămînt excesiv teoretic, este cu totul necorespunzător cerințelor școlii de mîine. Pe de altă parte, limitarea activității de psihopedagogie la procedeele de psihotehnică ale orientării profesionale, cum se practică în prezent, nu justifică nici pe departe funcția ce propunem a se crea în școlile noastre. Evident, desfășurarea activității de psihopedagogie intră în sarcina întregului corp didactic al școlii, dar îndrumarea și coordonarea trebuie să revină unui specialist cu formație medico-psiho-socio-pedagogică, dobîndită în anii studiilor universitare. Cu atît mai mult, ea nu poate fi lăsată pe seama medicinei sociale sau a psihiatriei. Se știe că în această privință părinții continuă, din nefericire, să se adreseze cabinetelor medicale de neuropsihiatrie infantilă pentru toate stările și manifestările limitrofe ale copiilor, alimentîndu-se astfel o tendință nesănătoasă de modificare a unora dintre fenomenele care, în realitate, aparțin psihologiei și pedagogiei.

Din punct de vedere organizatoric, asistența psihopedagogică specializată necesită crearea unui consiliu național, dotat cu organe de conducere și îndrumare corespunzătoare solicitărilor terenului, consiliu care să se poată bucura de sprijinul mai multor ministere : sănătate, muncă, justiție, interne, învățămînt. O dată cu înființarea Consiliului național de asistență psihopedagogică specializată, se impune crearea unor centre metodologice județene, care să coordoneze activitatea psihopedagogilor școlari, precum și măsurile legate de instrucția și educația copilului deficient de pe teritoriul județului. În prima fază, un asemenea centru sau serviciu complex ar trebui să se compună din : un psihopedagog șef de serviciu, trei psihopedagogi specializați (unul pentru probleme de psihopedagogie școlară, inclusiv orientarea profesională, unul pentru probleme de psihopedagogie specială, unul pentru probleme de psihopedagogie socială), un medic specialist în medicină școlară, două asistente sociale, o soră școlară și un statistician.

Serviciile județene pot desfășura următoarele activități : prevenirea modificărilor psihice la copii ; tratarea copiilor deficienți pe calea psihoterapică, logopedică, pedagogică și farmacologică, la solicitarea p ihopedagogilor și medicilor școlari ; sfaturi medico-pedagogice pentru părinți, educatori, învățători și profesori ; activitate de for metodologic și de cercetare științifică. Activitatea de prevenire a modificărilor psihice va consta în :

— inițiere și propagandă în rîndul cadrelor didactice din școala de masă, al studenților în ultimul an al universității, al părinților și al publicului în genere, prin organizarea de cicluri de lecții, conferințe, redactarea și difuzarea de materiale informative cu ajutorul psihopedagogilor școlari ;

— activitate practică de teren, desfășurată alături de părinți, cadre didactice și psihopedagogi școlari, pentru rezolvarea directă a problemelor de psihoprofilaxie și de pedagogie specială ;

— formare de psihopedagogi specializați și perfecționarea lor.

În ce privește latura curativă a serviciului județean de psihopedagogie, aceasta se va desfășura fie în cadrul cabinetului, cuprinzînd o activitate de diagnoză (examene psihologice, pedagogice, logopedice, medicale, analiza investigațiilor sociale și o activitate de tratament, ședințe de psihoterapie, logopedie, medicații etc.), fie pe teren, adică în familie și școală, unde se va lucra cu copii deficienți care nu sînt cuprinși în așezăminte de educație specială ; se vor urmări cazurile examinate la cabinet și se vor efectua anchetele sociale necesare. De asemenea, se vor efectua transferările de la o școală la alta, cînd se va impune schimbarea mediului școlar ; se vor indica internări în clinici, în cămine, școli speciale și se vor rezolva cazuri concrete de orientare școlară și profesională.

Munca de consultaţii şi sfaturi medico-pedagogice pentru părinţi şi cadrele didactice trebuie concepută ca o activitate de cabinet desfăşurată individual, în sensul îndrumării, iniţierii şi sprijinirii directe a cazurilor.

Activitatea de for metodologic şi de cercetare ştiinţifică va urmări : îndrumarea tehnico-metodologică a cabinetelor şcolare de psihopedagogie, a căminelor şi şcolilor speciale de pe teritoriul judeţului ; trierea copiilor deficienţi ce urmează a fi îndrumaţi către aşezămintele speciale ; elaborarea de teze, scrisori metodice, materiale didactice necesare muncii de prevenire şi tratare a diverselor categorii de copii ; orientarea şcolară şi profesională ; valorificarea ştiinţifică a experienţei dobîndite în domeniul practicii pedagogiei speciale şi al psihologiei, precum şi abordarea unor teme actuale de psihologie şi pedagogie, cum ar fi descifrarea perspectivelor tehnicii moderne pentru organizarea orientării şcolare şi profesionale, asigurarea şi folosirea timpului liber, optimizarea studiului individual şi a condiţiilor autoeducării.

Împărtăşim convingerea că în ţara noastră, aflată în plin avînt în toate sectoarele dezvoltării sale, o politică de formare a cadrelor şi serviciilor necesare activităţii psihopedagogice în şcoală se impune cu atît mai mult, cu cît creşterea nivelului economic şi cultural al populaţiei nu se leagă mecanic cu o scădere a numărului copiilor deficienţi psihic şi somatic, iar pe de altă parte, în rîndul copiilor normali trebuie dusă o largă activitate de prevenire a deficienţelor şi de realizare maximă a potenţelor de care dispune fiecare viitor adult.

Rolul și specificul vizitelor în întreprinderi și instituții ca mijloace de orientare profesională

Dr. *RODICA CIUREA-CODREANU*
ILEANA LÁSZLÓFFY
cercetători principali la
Institutul de științe pedagogice
Filiala Cluj

În ansamblul muncii de orientare școlară și profesională vizitele în întreprinderi și în instituții ocupă un loc bine conturat, iar valoarea lor este îndeobște recunoscută. Chiar dacă pedagogii nu și-au spus ultimul cuvînt în determinarea valorii vizitelor ca metodă sau ca formă de organizare a procesului de instrucție și educație, totuși, preocuparea pentru perfecționarea și potențarea valorii lor, atît pe latură informativă, cît și formativă continuă să fie remarcată în studiile de specialitate.

Este drept că această preocupare se concentrează în primul rînd în jurul caracterului informativ al vizitelor. Cu toate acestea, opinia este unanimă în a se recunoaște că vizitele bine pregătite și desfășurate pot contribui în mare măsură la educarea elevilor, la formarea trăsăturilor personalităților, la conturarea și adîncirea intereselor, stimularea motivațiilor, cîntărirea aptitudinilor etc.

Vizitele în întreprinderi și instituții oferă elevului prilejul unui contact nemijlocit cu anumite profesiuni, cu cerințele și specificul lor. Elevul are posibilitatea să intuiască direct munca productivă în toată varietatea și complexitatea ei, să-și dea seama de ceea ce înseamnă atmosfera de muncă, relațiile de colegialitate, de tovărășie în procesul muncii și să-și reprezinte modul în care își petrece muncitorul cele opt ore în cadrul întreprinderii.

Impresiile, sentimentele, cunoștințele pe care elevul le culege în timpul vizitei pentru el au valoare de adevărate „documente", care vor intra în considerațiile tînărului atunci cînd va fi cazul să se decidă pentru o profesiune.

În condițiile de astăzi, cînd transformările suferite de profesiuni înregistrează un ritm vertiginos, vizitele vin să completeze unele insuficiențe ale învățămîntului, care, prin forța lucrurilor, nu poate ține pas cu acest ritm și nici nu poate da referințe care să-și păstreze mereu deplina actualitate. Prin caracterul lor, vizitele sînt potrivite psihologiei elevului și în felul acesta ele devin un mijloc accesibil de informare și de documentare profesională. Dar pentru aceasta este necesar să introducem în considerentele noastre nu numai factorii obiectivi, care și așa au fost mai amplu studiați pînă acum, ci mai ales factorii subiectivi care intervin în declanșarea acelui „potențial psihologic" capabil să prefigureze decizia elevului.

Pentru început să ne oprim asupra factorilor subiectivi, în general neglijați în organizarea vizitelor. Organizarea unei vizite ne atrage atenția cel puțin asupra a două aspecte psihologice, capabile să creeze un teren favorabil influențelor exercitate asupra elevului cu acest prilej. Vizita este un moment care iese din comun în viața școlară a tînărului. De aceea, ea trebuie să lase urme în afectivitatea și în conștiința sa, să provoace sentimentul uimirii și curiozității, care constituie primul pas spre cercetare, prima treaptă în formarea interesului. Introducerea pe parcursul vizitei a unor elemente de surpriză, de neprevăzut, de extraordinar chiar, va fi în măsură să rețină atenția elevului, să-i tonifice interesul, să nască sau să contureze aspirațiile sale.

La crearea acestui cadru deosebit al vizitei contribuie și explicațiile, indicațiile sau descrierile care sînt oferite elevului cu acest prilej. În cadrul acestor explicații se fac referințe la tehnica și tehnologia profesiunii, la igiena și la perspectivele ei. Aceste date, evident, sînt necesare și elevul le înregistrează. Cu toate acestea, el este mult mai puternic afectat de eroismul muncii, de caracterul neobișnuit al unor situații de muncă, capabile să creeze o atmosferă de măreție, de fast. Toate aceste condiționări trebuie să fie privite ca și condiționări subiective care, deși în aparență par minore, pot deveni decisive în organizarea eficientă a acestei activități.

Ca activitate care se desfășoară în afara lecțiilor și chiar în afara școlii, vizitele prezintă un anumit specific concretizat în caracterul lor direct nemijlocit, prin faptul că ele pun pe elev în situația de a observa, de a înregistra și aprecia.

Documentarea prilejuită de vizite îi dă posibilitate elevului să întrevadă legătura existentă între învățămîntul general și cel special sau profesional. Vizita ilustrează conținutul verbal-teoretic al lecției, demonstrează modul de utilizare a uneltelor, aparatelor, instrumentelor, transformarea substanțelor, prelucrarea materialelor etc.

Dar o școală organizează nu numai vizite în scopul orientării profesionale a elevilor. Școala a organizat și organizează în primul rînd vizite cu scop didactic general, prin care sînt adîncite cunoștințele primite la lecții, sînt demonstrate legăturile existente între fenomene și legi, între teorie și practică. Față de acestea, vizitele subordonate orientării școlare și profesionale au sarcini specifice. Aceste vizite urmăresc să formeze o privire unitară asupra unei profesiuni, cu multiplele ei posibilități de specializare. Ele prezintă muncitorul ca o personalitate vie și activă în miezul muncii sale, stăpîn al mașinii și al procesului de producție. Cu prilejul acestor vizite elevul își poate forma o imagine despre istoria profesiunii, despre progresul tehnic de care ea este legată, precum și despre perspectivele ei de viitor. În același timp, el cunoaște specificul muncii ucenicilor și al elevilor din școlile profesionale în timpul practicii, viitorii muncitori și tehnicieni.

Pe lîngă sarcinile cu caracter informațional, vizitele realizează sau contribuie la realizarea unor însemnate sarcini propriu-zis educativ-formative: ele atrag atenția asupra valorii sociale a muncii productive, cultivă sentimentul de respect față de muncă și muncitor, sporesc respectul față de muncă, în general, și față de profesiunile direct productive, în special. Nu putem ignora faptul că vizitele pot fi un prilej de subliniere în fața elevilor a valorii sociale a unor trăsături de caracter, cu punctualitatea, conștiinciozitatea, exigența și altele.

Verigile organizării unei astfel de vizite urmează logica firească a acțiunilor caracteristice unui asemenea gen de activitate. Ca orice activitate organizată, ea este precedată de fixarea scopului vizitei și a sarcinilor informaționale și formative care derivă din acest scop. Astfel, o vizită poate avea ca scop informarea globală și generală a elevilor, legată de diferitele ramuri de producție. Dar ea poate urmări documentarea mai adîncă a unei anumite categorii de elevi asupra unui gen de activitate bine determinat (muncă de corectare, activitate artistică, muncă de proiectare etc.). În alte cazuri, vizita poate urmări consolidarea orientării elevilor pe linia intereselor pe care ei deja le manifestă. Precizarea scopului ne interesează nu numai din punctul de vedere al stabilirii sarcinilor care revin acestei activități, ci și din punctul de vedere al alegerii tipului de vizită care urmează să fie organizată.

Pa baza experienței bogate și îndelungate a școlii noastre, în problema vizitelor s-au putut preciza cîteva momente invariabile care apar pe parcursul vizitelor, indiferent de tipul lor. Primul moment este reprezentat de designarea locului unde se va desfășura vizita. *Alegerea locului vizitei* este condiționată de o sumă de factori legați, pe de o parte, de conținutul propriu-zis al vizitei, de sarcinile ei particulare, de locul pe care-l ocupă în contextul activității de orientare profesională. Pe de altă parte, alegerea locului depinde și de specificul orașului sau județului, precum și de cerințele obiective ale vieții social-economice. Astfel, dacă vizita își propune formarea unui orizont general de cunoștințe despre muncă și profesiuni, locul va fi ales la una dintre instituțiile sociale, culturale, științifice și economice ale orașului care poate oferi elevului o imagine globală asupra diferitelor profesiuni. Dacă însă vizita urmărește documentarea aprofundată asupra unei activități profesionale distincte, atunci locul ales nu va fi întreprinderea sau instituția în ansamblul ei, ci doar o secție, un laborator, un sector profesional, în care să se poată urmări activitatea desfășurată, în toate detaliile ei. La sate se pot organiza vizite la ferme agricole de stat, la cooperative agricole, în unități industriale organizate pe lîngă acestea. În centrele urbane, gama posibilităților de alegere a locului vizitei se lărgește considerabil, accentul punîndu-se mai ales pe întreprinderile productive industriale.

Cel de-al doilea moment îl constituie *pregătirea temeinică a conducătorului vizitei.* Acesta poate fi un profesor — de preferință profesorul-diriginte, profesorul de tehnologie, sau maistrul de atelier. El își va alătura în conducerea vizitei un specialist din întreprindere (inginer, tehnician sau un muncitor cu experiență îndelungată). Colaborînd cu acesta, profesorul conducător va stabili

sistematic planul vizitei, precum și conținutul informațiilor pe care trebuie să le primească elevii cu acest prilej. Informațiile dobîndite în cadrul unei vizite pot fi împărțite în următoarele categorii :

a) Informații despre istoricul întreprinderii sau instituției respective, prin care să se sublinieze dezvoltarea și progresul înregistrat de acestea ca urmare a ridicării nivelului înzestrării tehnice, a perfecționării calificării muncitorilor și îmbunătățirii sistemului de conducere și control.

b) Informații privind tehnica profesiunii, adică informații care să ducă la cunoașterea procesului de muncă specific întreprinderii în ansamblu, precum și la cunoașterea analitică a principalelor profesiuni incluse în acest proces. Un accent deosebit se pune pe descrierea materialului și uneltelor (mai ales a celor perfecționate), pe invenții proprii, raționalizări etc.

c) Date cu privire la igiena profesiunii, cu sublinierea condițiilor igienico-sanitare în care se desfășoară munca, a pericolelor care pot surveni din punct de vedere al sănătății, iar în legătură cu acestea a contraindicațiilor medicale corespunzătoare.

d) Date cu privire la psihologia și fiziologia profesiunii, adică informarea elevilor cu privire la cerințele psiho-fiziologice ale profesiunii respective. Aceste date se vor referi la exigențele față de funcționarea organelor de simț, la motricitate, aptitudinile intelectuale, influența asupra vieții afective, trăsăturile morale și de caracter etc.

e) Informații cu privire la sociologia profesiunii, adică unele indicații despre condițiile de pregătire (studii), posibilități de calificare și de specializare, posibilitățile de încadrare, perspectivele de avansare, venitul lunar, timp liber, raporturile între salariați, colectivele de muncă etc.

Înșirînd multiplele laturi pe care le cuprinde informația profesională prilejuită de vizite, ne dăm seama că, într-adevăr, ele nu se pot confunda cu vizitele propriu-zis didactice, în care accentul este pus pe legătura dintre teorie și practică, dintre cunoștințele căpătate de elevi la lecții și fenomenele observate direct într-o activitate practică aplicativă.

Mai este necesară și *pregătirea corespunzătoare a elevilor.* Această pregătire poate fi realizată în cadrul unei ore de dirigenție, în care dirigintele va comunica obiectivul și scopul vizitei, actualizînd preocupările întregului colectiv al clasei cu privire la orientarea profesională. Dacă această vizită urmează să se desfășoare cu întreaga clasă, dirigintele va organiza colective mai mici — grupe sau echipe — care vor avea de îndeplinit sarcini concrete pe parcursul vizitei. Pentru a asigura condițiile de disciplină, profesorul-diriginte va da indicații speciale privind modul de comportare a elevilor față de muncitori, respectarea regulilor de securitate a muncii etc.

Pregătirea elevilor pentru vizită poate fi realizată și prin organizarea unor acțiuni mai largi, cum ar fi, de pildă, întîlniri cu muncitori și specialiști în cadrul școlii, simpozioane, dialoguri între elevi și oameni de seamă, serate monografice etc. Organizînd astfel de acțiuni, putem realiza nu numai trezirea interesului elevilor pentru ramura productivă respectivă, ci chiar comunicarea unui volum de informație cu privire la istoricul întreprinderii, tehnică etc., care simplifică mai mult sau mai puțin explicațiile care ar urma să fie date în timpul vizitei propriu-zise.

Desfășurarea vizitei marchează două etape. În *prima etapă* este prezentată și descrisă unitatea economică, științifică și culturală în ansamblul ei, cu indicarea cîtorva momente mai de seamă ale dezvoltării acesteia în anii regimului socialist. De asemenea, elevilor li se prezintă un tablou sistematic al profesiunilor implicate în procesul de producție al unității, subliniindu-se rolul și locul acestor profesiuni în ansamblul producției, precum și locul și importanța întreprinderii în economia locală și națională. Această etapă are un rol orientativ și creează dispoziția psihologică, sau curiozitatea intelectuală a elevului pentru cunoașterea întreprinderii. Ea se desfășoară fie în incinta unității, fie în clubul sau sala de festivități a întreprinderii. Datele oferite cu acest prilej este bine să fie prezentate fie de director sau de un membru al colectivului de conducere al întreprinderii, fie de unul din membrii personalului tehnic superior.

A doua etapă este reprezentată de vizitarea propriu-zisă a întreprinderii pe secţii, în ordinea desfăşurării procesului tehnologic de producţie. Cu acest prilej se dau acele indicaţii, care privesc documentarea elevului în vederea realizării unei cunoaşteri cît mai depline a profesiunilor implicate. Evident că cele mai multe din indicaţii vor fi date de acele persoane care au fost desemnate de întreprindere pentru conducerea vizitei. Cu toate acestea, în scopul realizării unei receptivităţi psihologice sporite, în care factorul de cunoaştere să fie tonificat prin prezenţa unor trăiri afective pozitive cît mai intense, pe parcursul vizitei sînt atraşi în discuţiile cu elevii muncitori, maiştri, ucenici, tehnicieni şi ingineri. La iniţiativa profesorului-diriginte se iau interviuri acestora, se cer explicaţii suplimentare, aprecieri etc. De asemenea, personalul întreprinderii poate fi solicitat să dea răspunsuri la unele întrebări ca : ce v-a determinat să alegeţi această profesiune, ce perspectivă de viitor vă deschide profesiunea pe care o exercitaţi, cînd v-aţi decis, ce v-a influenţat să luaţi această decizie, cum v-aţi pregătit şi cum continuaţi să vă pregătiţi pentru profesia aceasta ? Inserarea acestor momente în timpul vizitei are ca scop trezirea şi consolidarea interesului elevului, formarea unei motivaţii superioare, precum şi introducerea factorului afectiv în procesul de orientare profesională a elevilor. Organizînd astfel conţinutul unei vizite avem în vedere stimularea elevului în căutarea unor informaţii suplimentare, pe baza contactului cu muncitorii şi întreprinderea respectivă, nu numai în cadrul acţiunilor organizate de şcoală, ci şi în afara lor.

În timpul vizitei profesorul conducător atrage atenţia elevilor asupra acelor calităţi fizice şi psihice care sînt cu precădere solicitate în desfăşurarea muncii, creînd condiţii optime pentru realizarea cu succes a profesiunii. Pe baza faptului că dirigintele îşi cunoaşte elevii, el va putea face unele referinţe la concordanţa sau, dimpotrivă, discordanţa dintre exigenţele psiho-fiziologice ale profesiunii şi particularităţile individuale ale elevilor.

Efectul vizitei depinde şi de măsura în care cei care o conduc — cadre didactice şi personalul întreprinderii — reuşesc să evite plictiseala, pasivitatea sau supraîncărcarea elevului pe parcursul ei. Elevul nu numai ascultă şi înregistrează, ci el trebuie pus în situaţia de a participa activ la vizită, prin consemnarea observaţiilor independente într-un caiet special, prin efectuarea de schiţe ale unor aparate sau unelte perfecţionate, prin formularea unor întrebări adresate muncitorilor sau specialiştilor îndrumători, prin răspunsul dat la întrebările profesorului şi chiar prin descrierea independentă a procesului de producţie sau a unor faze ale acestui proces. În felul acesta, se asigură păstrarea interesului şi a atenţiei vii pe parcursul desfăşurării vizitei, dozîndu-se raţional sarcinile în mod individual şi colectiv.

Vizita se poate încheia cu formularea unor *concluzii generale*, prin care sînt reluate momentele esenţiale ale vizitei şi se face aprecierea comportării elevilor şi a participării lor la această activitate. Profesorul-diriginte poate da ca sarcină pentru acasă efectuarea unei dări de seamă sau chiar a unei compuneri, în care elevii să sistematizeze impresiile şi să-şi expună punctele lor personale de vedere în legătură cu cele observate şi înregistrate.

Analiza propriu-zisă a vizitei, care este momentul final al acestei acţiuni, se efectuează într-o oră specială de dirigenţie sau chiar într-o oră din cadrul obiectelor de specialitate, cum ar fi tehnologia, orele de atelier etc. În cadrul analizei elevii comunică impresiile şi aprecierile lor, dînd citire observaţiilor din caiet sau lucrărilor efectuate acasă. Profesorul, oprindu-se mai insistent asupra cerinţelor diverselor profesiuni pe care elevii au avut posibilitatea să le cunoască cu prilejul vizitei, încearcă să le confrunte cu interesele, aptitudinile şi calităţile elevilor, pe baza unor referinţe individuale. În felul acesta, elevul este pus nemijlocit în situaţia de a pune în cumpănă înclinaţiile sale profesionale anterior formulate, de a le întări sau, dimpotrivă, de a le modifica. Astfel, analiza finală are ca principal obiectiv subordonarea directă a întregului conţinut al vizitei sarcinilor specifice orientării profesionale. În general vorbind, vizita este o acţiune capabilă să ridice cu evidenţă şi acuitate problema necesităţii punerii de acord a factorilor subiectivi cu cerinţele obiective ale profesiunilor, incitînd pe elev la meditaţie mai profundă asupra viitoarei sale profesiuni.

În cadrul muncii de orientare profesională pot fi organizate multiple genuri de vizite, orientîndu-ne după criterii diferite. Dacă luăm ca criteriu locul unde se face vizita, putem distinge trei tipuri de vizite : *vizitele în unități productive* (uzine, fabrici, ateliere C.F.R., trusturi de construcții, turnătorii, combinate metalurgice, mine, ferme agricole de stat, cooperative agricole de producție etc.) ; *vizite în instituții de cultură și învățămînt* (muzee, case memoriale, teatre, biblioteci, institute de învățămînt superior, școli tehnice, licee speciale, școli profesionale etc.) ; *vizite în instituții de cercetare tehnică și științifică* (institute de cercetare, laboratoare, institute de proiectări, institute de calcul etc.). Aceste tipuri de vizite ajută pe elev să facă unele diferențieri cu privire la specificul muncii diverselor profesiuni. Elevul poate să-și dea seama de cerințele și de caracterul diferit al muncii fizice față de cea intelectuală, surprinzînd totodată unitatea indisolubilă a muncii în general, dat fiind faptul că munca direct productivă, în condițiile de astăzi, în majoritatea cazurilor, nu este o muncă exclusiv fizică. Ea pretinde o pregătire științifică, o cultură tehnică anterioară. Astăzi este tot mai înrădăcinată convingerea că în orice profesiune îți trebuie o diplomă de calificare și calități intelectuale care să-ți dea capacitatea de a stăpîni profesiunea, de a-ți perfecționa uneltele și de a-ți ridica necontenit calitatea muncii. Pe de altă parte, munca intelectuală încetează de a mai fi o muncă speculativă, o muncă de birou și devine o activitate cu rădăcini adînci în viața productivă a societății, orientată spre rezolvarea întrebărilor pe care le ridică realitatea socială însăși.

Pe baza vizitelor organizate elevul poate face distincție între munca de îndrumare, de educație, și munca de cercetare, între munca de cercetare științifică și cea de cercetare tehnică, între activitatea artistică și cea științifică etc. Aceste deosebiri sporesc posibilitatea unei orientări profesionale din ce în ce mai conștiente și mai diferențiate. Elevul are în față alternative bine conturate și realizează confruntări din care trebuie să iasă edificat, cel puțin parțial, în ceea ce privește drumul care i se potrivește cel mai mult în viață.

Dacă luăm ca criteriu *obiectivul urmărit*, atunci vizitele pot fi grupate în următoarele tipuri : *vizite preliminare cu caracter informativ general ; vizite profilate cu scop de documentare și cunoaștere mai temeinică a unei anumite profesiuni și vizite dirijate, cu scopul orientării elevilor spre un anumit domeniu de activitate.* Vizitele preliminare au un caracter introductiv, ele propunîndu-și să formeze o privire de ansamblu asupra unui anumit tip de activitate, asupra unui grup de profesiuni care au trăsături asemănătoare. Vizitele preliminare se aplică tuturor elevilor, mai ales în faza orientării profesionale, în faza în care elevul încă cercetează și caută, fără să se fi stabilit la o anumită profesiune. Vizitele preliminare realizează cu precădere sarcinile formative ale orientării profesionale, cultivînd dragostea și respectul față de muncă, simțul datoriei, dorința de a deveni util etc.

Vizitele profilate, care sînt vizite de documentare, au un caracter mai restrîns. Ele se fac în mod diferențiat, cu elevi care deja manifestă înclinații și interes pentru un anumit domeniu de activitate, marcînd o etapă mai avansată a muncii de orientare, etapa consolidării intereselor profesionale.

Vizitele dirijate au ca scop trezirea interesului și orientarea aspirațiilor spre acele domenii de activitate în care elevul va putea face față cu mai multă ușurință și în care el va putea găsi terenul propice autorealizării sale. Acest tip de vizite se aplică elevilor la care se constată un oarecare dezacord între orientarea dorințelor, năzuințelor sau aspirațiilor și planul realizărilor reale, într-un cuvînt o lipsă de concordanță între ceea ce elevul vrea și ceea ce poate.

Utilizarea conținutului învățămîntului în procesul orientării școlare și profesionale

MIHAI GHIVIRIGĂ
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

Am întîlnit uneori, în practica școlii, atitudini complet diferite în ceea ce privește realizarea orientării profesionale la lecții : unii profesori încărcau lecțiile cu date despre profesiuni, considerînd că — în absența unor mijloace specifice de informare profesională — procesul de învățămînt ar trebui să rezolve totul ; alții, dimpotrivă, evitau orice tangențe cu munca concretă a oamenilor și cu profesiunile de teamă să nu „altereze" conținutul lecțiilor, intrînd în „domenii străine" de obiectul lor. Între aceste poziții extreme, se situează categoria profesorilor care sesizează eroarea atitudinilor amintite, dar nu găsesc întotdeauna măsura potrivită, „linia de mijloc" rațională, care împacă atitudinile opuse, fără să sacrifice nimic.

Problema este : *în ce măsură* și *prin ce mijloace* poate contribui predarea diferitelor obiecte de învățămînt la realizarea orientării școlare și profesionale a elevilor ?

Deși despre obiectivele și mijloacele orientării profesionale în procesul de învățămînt s-a mai scris pînă acum [1], problema aceasta nu se poate considera rezolvată. Conținutul și metodica orientării profesionale în procesul predării obiectelor de învățămînt necesită cercetări speciale, la care să colaboreze pedagogi și profesori cu specialități diferite. O asemenea cercetare a fost organizată în ultimii ani de colectivele de cercetători (din București și Cluj) ale Institutului de științe pedagogice. Fără a avea pretenția că am rezolvat integral problema și că spunem ultimul cuvînt în acest domeniu, vom prezenta cîteva din concluziile care au rezultat din cercetările noastre, făcute în ultimii doi ani școlari *.

De la început socotim însă necesară o explicație. Există acum un acord aproape unanim asupra faptului că procesul de învățămînt în ansamblu și lecția, în primul rînd, constituie cel mai important mijloc de orientare școlară și profesională. Adevărul acesta rezultă ca o consecință logică din „concepția educativă" despre orientarea profesională și se justifică prin obiectivele care pot fi urmărite la lecții : cunoașterea posibilităților elevilor și formarea capacității de autocunoaștere și autoapreciere obiectivă, educarea intereselor și aptitudinilor, dezvoltarea dragostei de muncă și a unei motivații social-morale pentru munca școlară și profesională ș.a. Toate aceste obiective se realizează prin : *conținutul procesului de învățămînt* (cuprins în programe, manuale și explicațiile profesorului la lecție), *organizarea și metodica lecțiilor* (adică ansamblul mijloacelor și metodelor folosite) și calitățile *specifice ale personalității profesorului* (pasiunea pentru obiectul predat, concepția despre profesiuni etc.) care pot influența orientarea elevilor.

În cele ce urmează, ne vom ocupa doar de un singur obiectiv — *dezvoltarea intereselor școlare și profesionale* — și de două aspecte : *conținutul învățămîntului* și *metodele folosite la lecții.*

1. Mai întîi, este cazul să amintim constatarea — făcută, de altfel, și pe baza observației curente — că *posibilitățile obiectelor de învățămînt sînt inegale în ceea ce privește dezvoltarea intereselor profesionale, după cum inegale sînt și posibilitățile oferite de diferite lecții în cadrul aceluiași obiect de învățămînt.*

---

[1] D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964. M. Ghiviriga, *Procesul de învățămînt și orientarea profesională*, „Gazeta învățămîntului" nr. 367, oct. 1966 ; *Orientarea școlară și profesională* (Scrisoare metodică), E.D.P., 1967.

* Cercetările au fost efectuate în anii 1966—1968, la clasele IX—X de la două licee din București („Ion Neculce" și „23 August"), de un colectiv al Sectorului de orientare școlară și profesională din Institutul de științe pedagogice, din care au făcut parte și D. Roman, M. Timofte, D. Văcariu, A. Nicolau și R. Nicolaiciuc. Materialul integral al cercetătorilor va fi publicat ulterior într-o culegere de studii.

Există obiecte (ca fizica, chimia, științele naturale ș.a.), sau lecții care prezintă numeroase „valențe" cu activitățile profesionale, pretîndu-se cu ușurință la paranteze și aplicații practice semnificative, care întind punți largi spre cunoașterea unor domenii de muncă sau profesiuni. Dar există și obiecte (de exemplu matematica, istoria etc.), sau lecții care nu contribuie decît indirect la formarea intereselor profesionale, din cauză că au un caracter general sau predominant teoretic și permit puține legături cu munca concretă a oamenilor. Toate însă dezvoltă *capacități* necesare în diferite profesiuni și cultivă interese școlare și profesionale variate (prin intermediul interesului față de un obiect de învățămînt sau altul). Astfel, educînd calități intelectuale și morale — ca gîndirea tehnică și inventivitatea, curiozitatea științifică, interesul pentru tehnică și producție, dragostea de muncă și respectul pentru orice muncă etc. — dînd unele cunoștințe despre muncă și realitățile social-economice în care trăiește elevul, formînd unele deprinderi de muncă practică (în laboratoare, cercuri), cu posibilități de transfer în activități profesionale, predarea acestor obiecte contribuie *indirect*, dar *esențial*, la realizarea orientării școlare și profesionale.

Cunoașterea posibilităților și a limitelor obiectului predat — sau ale diferitelor teme și lecții — *din punctul de vedere al orientării școlare și profesionale ajută să se evite exagerările de la lecții și să se găsească o măsură rațională a preocupărilor în această direcție.* Cercetările colectivului nostru au stabilit limitele generale ale unor obiecte de învățămînt (fizica, chimia, matematica și științele naturale), dar dimensiunile complete nu le pot fixa decît o programă a orientării școlare și profesionale și indicațiile metodice pentru fiecare obiect de învățămînt în parte.

2. *Prin ce se realizează această influență indirectă a conținutului învățămîntului asupra intereselor școlare și profesionale ale elevilor?* Cu alte cuvinte, ce categorii de cunoștințe pot fi transmise, ce deprinderi pot fi formate și ce mijloace pot fi folosite la lecții, pentru a contribui la educarea acestor interese?

a) În esență, noi am căutat să folosim la lecții două categorii de cunoștințe, în strînsă legătură una cu alta: *aplicațiile practice ale cunoștințelor predate în diferite domenii ale producției; date sumare referitoare la profesiunile întîlnite în aceste domenii.* Această ultimă categorie a constituit, de cele mai multe ori, o continuare și o completare firească a celei dintîi.

Iată cîteva exemple din lecțiile experimentale organizate de noi: *

La o *lecție de comunicare a noilor cunoștințe* cu tema „Legile curentului electric continuu" (clasa a XI-a), în finalul lecției (aproximativ 10 minute) s-a discutat despre principalele aplicații practice ale electricității în electrotehnică, electronică, automatică, electroenergetică și electrocasnică, menționîndu-se în continuare categoriile de profesiuni din aceste domenii (electromecanici, electroinstalatori, electricieni auto, tehnicieni electroniști etc.) și cîteva din calitățile cerute de aceste profesiuni (grad ridicat de pregătire teoretică, atenție concentrată, prudență și spirit dezvoltat de răspundere etc.).

Nu însă întotdeauna s-a mers pînă la indicarea profesiunilor și a calităților cerute de ele. De pildă, *la o lecție de recapitulare* (prin conversație) a mecanicii și fizicii moleculare studiate în clasa a X-a s-au pus în evidență aplicațiile practice în producție și în viață ale forței centrifuge de inerție (construcțiile de căi ferate și de drumuri, analizele din laboratoarele medicale, fabricarea zahărului ș.a.), fără să se discute direct despre vreo profesiune oarecare. Totul s-a limitat la analiza aplicațiilor practice, care a orientat atenția elevilor *spre anumite domenii de activitate practică.*

Într-un mod oarecum diferit, *la o lecție de recapitulare prin rezolvare de probleme* (la clasa a X-a, la tema „Motoare termice"), ținută în urma vizitării unei termocentrale, elevii au cunoscut parțial conținutul muncii inginerului termotehnician (sarcinile lui și problemele tehnice pe care le are de rezolvat).

Ca să încheiem seria acestor exemple rezumative, mai amintim *o lecție de laborator* cu tema „Determinarea coeficientului de frecare", care s-a ținut la o clasă a IX-a. Important pentru sarcinile orientării școlare și profesionale a fost faptul că elevii s-au exersat în formarea unor deprinderi de măsurat și calcul, necesare în mai multe profesiuni tehnice și au căpătat cîteva date despre conținutul muncii proiectanților, inginerilor și tehnicienilor din domeniul construcției de mașini auto și de drumuri.

Precizăm că, întotdeauna, n-am adus în discuție decît profesiunile la care pot aspira elevii licelului (nu și profesiunile cu o calificare inferioară).

Raportarea permanentă a cunoștințelor predate și a lucrărilor practice executate de elevi la munca productivă n-a constituit, desigur, un procedeu specific, folosit în exclusivitate pentru sarcinile orientării școlare și profesionale. Este binecunoscut faptul că aplicațiile practice slujesc întregul proces de învățămînt,

* Toate lecțiile experimentale de fizică prezentate aici au fost ținute de prof. Aurelia Nicolau, care a colaborat la această cercetare.

deoarece contribuie la consolidarea cunoștințelor, amplifică interesele de cunoaștere și determină o atitudine activă din partea elevilor, stimulînd gîndirea, inventivitatea, creația tehnică etc. (vezi Blagonadejina, D. Super, Al. Roșca și alții). Noi am intensificat doar folosirea aplicațiilor practice, conducîndu-le uneori pînă la schițarea unor date despre profesiuni. În felul acesta, le-am demonstrat elevilor că noțiunile însușite n-au numai o valoare teoretică, ci și una practică, fiind necesare în munca concretă a omului.

Din exemplele de lecții pe care le-am dat rezultă că ceea ce s-ar putea numi „conținutul informației profesionale la lecție" se limitează în fond la : aplicațiile practice ale cunoștințelor în diferite sectoare de producție (în general, de activitate socială), menționarea principalelor profesiuni întîlnite în aceste sectoare și unele indicații asupra lor, date despre dezvoltarea unor ramuri de producție, realizările obținute și perspectivele evoluției viitoare. Desigur, sînt importante și alte date, care fac parte din „conținutul general al orientării profesionale", fără să constituie informații profesionale propriu-zise : noile descoperiri în știință și tehnică, legate de obiectul respectiv ; date despre viața și activitatea oamenilor de știință celebri care au lucrat în direcția respectivă etc. [2].

b) Dacă în privința aplicațiilor practice nu-i nevoie de restricții speciale (ci de stimulări) — în principiu, fiind recomandabil să se facă aplicații cît mai multe și mai variate — nu același lucru se poate spune despre „informația profesională" propriu-zisă. Aici întrebarea cea mai dificilă este : *cît dăm ? Pînă unde se poate merge cu informarea profesională la lecții ?*

Cuantumul informării profesionale a provocat întotdeauna — mai mult decît metodica transmiterii ei — numeroase dificultăți și controverse. Bineînțeles *nu este posibil să fixezi o cantitate anumită de informație* (chiar și numai în privința tematicii generale și a timpului rezervat), valabilă la toate obiectele. *Informația profesională* — din punct de vedere tematic, cantitativ și ca natură (directă-indirectă) — *variază în funcție de obiectul de învățămînt, temă, scopul lecției, volumul materialului care trebuie predat etc.* (fără să mai amintim de gradul de pregătire al profesorului, de care depinde extrem de mult). Cu toate acestea, este necesar și posibil să se stabilească *limitele generale* în care poate varia conținutul informației *profesionale la lecție* (adică tematica și cantitatea) sub forma unor recomandări cu valoare de regulă :

— În primul rînd, dacă plecăm de la ideea că, la orice lecție, accentul trebuie să cadă pe analiza aplicațiilor practice — deci pe cunoașterea unor domenii de activitate socială în care se aplică cunoștințele — și nu pe informațiile despre profesiuni, s-ar putea conchide că *limitele informației profesionale la lecții oscilează între simpla indicare a profesiunilor în care se aplică cunoștințele predate* (limita inferioară, obligatorie) *și prezentarea unor date despre conținutul muncii, calitățile cerute de profesiune și modul de calificare*, adică școlile în care se aprofundează cunoștințele predate, în vederea calificării.

Cazul cel mai frecvent — mai ușor de realizat și mai puțin riscant pentru unitatea lecției — este limitarea la *enumerarea principalelor profesiuni care necesită cunoștințele predate* (de exemplu la legea lui Arhimede: inginerul constructor de nave, tehnicianul de laborator etc., fără a da detalii despre profesiuni și școli. Dacă se indică aceste profesiuni, elevii interesați de ele își vor putea completa singuri informația profesională prin mijloace specifice (lectură, consultații, vizite etc.).

— *Nu este posibil și nici necesar* (ba chiar este dăunător) *să se dea toate sau aproape toate datele care caracterizează o profesiune*, la lecții nu trebuie să încercăm să prezentăm „monografii profesionale". Intenția meritorie de a face servicii orientării profesionale cu un asemenea procedeu nu poate face decît rău, dăunează procesului de învățămînt, deoarece încarcă lecțiile, rupe unitatea și logica predării, împiedică epuizarea conținutului normal al lecției, nu ajută destul nici orientarea școlară și profesională, pentru că informarea se face nediferențiat (și nu toți elevii dintr-o clasă sînt interesați de profesiunile descrise), iar de pe altă parte, nu întotdeauna se face în modul cel mai competent (marea ma-

[2] A se vedea și Er. Jakelić, *Profesionalna orientacija i mogusnosti njenog ostavarivanja u ušnonoji skoli (Orientarea profesională și posibilitatea realizării ei în școala generală)*, Split, 1966.

joritate a profesorilor nu cunosc suficient profesiunile legate de obiectul predat), îi aglomerează pe profesori cu o sarcină suplimentară — aceea de a aduna date despre profesiuni — care-i poate stînjeni de la pregătirea lecției din punctul de vedere al specialității și metodicii. (Sarcina este dificilă în special pentru că nu există încă suficiente mijloace de informare: monografii profesionale, ghiduri școlare etc.).

— Mai mult decît atît, nici „limita superioară" de care vorbeam înainte (conținutul muncii, calitățile cerute și modul de calificare profesională) nu trebuie atinsă într-o singură oră, la o singură lecție. Asupra aceleiași profesiuni se poate reveni și cu ocazia altor lecții adăugîndu-se unele informații noi legate direct de cunoștințele care se predau atunci. Informațiile acestea se completează treptat și se sumează într-o imagine globală pe care o dobîndește elevul într-un an de școală sau în tot cursul școlarității. Nicăieri nu este mai valabil „principiul concentrismului" ca în orientarea profesională la lecție (ne referim aici la informarea și educarea intereselor profesionale). Din aceleași motive nu este nevoie nici să se enumere cu orice preț un mare număr de profesiuni la o lecție sau chiar la un obiect de învățămînt. Principiul sumării informației de la diferite lecții și diferite obiecte de învățămînt operează și aici.

— Deși la lecție profesorul are posibilitatea să transmită o cantitate mică de informații profesionale, *este de dorit, totuși, ca el să-și pregătească* (dacă poate dispune de sursele de informare necesare) *un material informativ de rezervă, pe care să-l poată folosi în diferite împrejurări:* după terminarea lecției, la cererea unor elevi special interesați de obiect; în orele de consultații obișnuite; cu ocazia ședințelor de cerc etc. Materialul suplimentar pe care — în mod ideal — este recomandabil să-l pregătească profesorul pentru asemenea ocazii ar trebui să se refere la: importanța, specificul și conținutul muncii în profesiunea respectivă, condițiile de muncă, cerințele de ordin intelectual, moral și fizic ale profesiunii, indicațiile și contraindicațiile medicale, sistemul de calificare, necesarul de cadre și posibilitățile de angajare. Dacă materialul informativ necesar ar fi la îndemîna profesorilor, o asemenea documentare s-ar putea face fără eforturi deosebite. În acest caz, li s-ar putea pretinde profesorilor — fără ca aceasta să fie ceva exagerat — să posede toate informațiile necesare despre principalele profesiuni legate mai direct de obiectul predat, pentru a le putea folosi în împrejurările amintite mai înainte.

3. Realizarea orientării școlare și profesionale pune și anumite *probleme de metodică*, la care se cer soluții. Unele din ele pot fi formulate pe baza cercetărilor noastre, altele se pot deduce din concepția generală asupra orientării școlare și profesionale, ca activitate educativă.

a) Mai întîi, oricare ar fi „conținutul orientării școlare și profesionale în predarea unui obiect de învățămînt", el trebuie *integrat organic* în lecții, *asimilat complet* în ansamblul cunoștințelor și preocupărilor lecției, încît *să facă corp comun* cu întregul conținut al lecției. „Dozajul" și metodica intervenției trebuie să se realizeze de așa manieră, încît tot ce urmărim să facem pentru ca orientarea profesională să decurgă firesc și logic, să nu apară ca ceva „adăugat" din-afară. Eficacitatea orientării școlare și profesionale la lecție nu poate rezulta decît din *continuitatea conținutului și din logica metodelor folosite*. Orice exagerare periclitează unitatea lecției și dăunează deopotrivă procesului de învățămînt și orientării școlare și profesionale.

b) Legătura dintre obiectivele și mijloacele orientării profesionale în școală și celelalte obiective și mijloace instructiv-educative ale procesului de învățămînt ar trebui să capete valoare de *principiu general* al orientării școlare și profesionale[3]: ori de cîte ori este posibil, sarcinile orientării școlare și profesionale trebuie rezolvate împreună cu celelalte sarcini școlare, evitîndu-se acțiunile paralele, care reduc interesul elevilor și provoacă risipă de timp. Așa, de pildă, o vizită în producție, o întîlnire cu profesioniști de prestigiu, lectura unei cărți literare sau științifice pot fi folosite deopotrivă, pentru orientarea profesională a elevilor, ca și pentru însușirea sau consolidarea unor cunoștințe, pentru dezvoltarea unor interese profesionale sau a unor calități morale.

[3] Vezi și lucrarea *Orientarea școlară și profesională*, E.D.P., 1967.

c) Pe lîngă activitatea frontală din clasă, prin care profesorul transmite tuturor elevilor aceleași cunoștințe și caută să le dezvolte *anumite interese* legate de obiectul predat (lucru necesar pentru dezvoltarea unor interese multilaterale), este necesară și activitatea individuală cu elevii (după orele de curs, la consultații, în cercuri etc.) : elevii cei mai buni la obiectul respectiv trebuie ajutați să-și completeze cunoștințele prin muncă independentă și să-și dezvolte interesele de cunoaștere și profesionale în această direcție ; pe de altă parte, este nevoie ca elevii slabi să fie verificați temeinic, înainte de a-i socoti „contraindicați" pentru alegerea unor studii sau profesiuni în domeniul respectiv.

d) Dacă principala sarcină a lecției (și a procesului de învățămînt, în general) este dezvoltarea intereselor școlare și profesionale, este firesc ca profesorii să se preocupe și de metodele și procedeele prin care se pot dezvolta aceste interese. Nu ne propunem să analizăm aici metodica educării intereselor — în bună parte cunoscută din studiile de psihologie pedagogică — ci vrem doar să amintim *necesitatea varietății metodelor folosite*, care contribuie la atractivitatea cunoștințelor. Pentru stimularea intereselor elevilor, noi am folosit proiecția de filme, vizite în întreprinderi și școli tehnice, lucrările practice de laborator, rezolvarea de probleme cu elemente de producție și lectura independentă (recomandînd lucrări pentru studiu la grupuri mici de elevi sau individual).

Am remarcat (lucru constatat și de alți autori : Al. Roșca, I. Radu, Morozova, Blagonadejina, Paul Langevin, Thill-Chamboulant ș.a.) că rezolvarea problemelor cu conținut practic prezintă o eficacitate deosebită în dezvoltarea intereselor profesionale. Dacă li se prezintă elevilor cunoștințele teoretice sub formă de probleme (teoretice sau practice), unele rezolvate integral, altele parțial și altele de loc — arătîndu-le ce mai este de făcut de-acum înainte — interesul, curiozitatea științifică și inventivitatea elevilor sînt stimulate. Nu trebuie să-i învățăm pe elevi „dogme științifice" — spune P. Langevin — ci să-i învățăm să rezolve probleme științifice și să le arătăm că ei vor avea sarcina să rezolve asemenea probleme [4].

e) Considerăm greșită pretenția de a face la fiecare oră aplicații practice și informație profesională (chiar într-o măsură redusă), dar aceasta *nu înseamnă că numai unele lecții contribuie la orientarea școlară și profesională*. Sub forma interesului pentru obiectul de învățămînt — și cu totul indirect pentru școlile și profesiunile în care se cer cunoștințele respective — orice lecție își aduce o anumită contribuție. Desigur, însă, *pentru introducerea în lumea profesiunilor* — prin cunoașterea unor date despre conținutul muncii, cerințele profesiunii etc., — *nu pot contribui decît lecțiile care permit aplicații practice mai directe la munca oamenilor* (deci numai unele teme și lecții din programa obiectului).

Ca tipuri de lecție, cele mai semnificative pentru realizarea sarcinilor orientării școlare și profesionale ne-au apărut *lecțiile de recapitulare și lecțiile practice de laborator* (mai mult chiar decît lecțiile introductive, de comunicare a noilor cunoștințe la început de capitol), deși la orice tip de lecție se pot urmări obiective de orientare profesională.

Ceea ce am numit „informație profesională" poate fi transmis — respectînd toate condițiile și rezervele făcute — în orice moment al lecției : verificarea cunoștințelor, predarea noilor cunoștințe, fixarea etc. La lecțiile de comunicare, momentul fixării — la care se pot discuta special aplicațiile practice — este cel mai important pentru realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale.

4. Pentru a contura mai bine *specificul orientării profesionale în predarea diferitelor obiecte de învățămînt*, este nevoie să amintim că orientarea școlară și profesională la lecție constituie un *obiectiv permanent*, dar subsidiar, realizabil în strînsă legătură cu celelalte sarcini educative ale lecției. De aceea, în măsuri diferite, la orice lecție se poate urmări formarea unor interese multilaterale, pentru ca treptat să se constituie un interes profesional stabil și predominant.

Procesul de învățămînt (lecția, în special) este important în orientarea școlară și profesională, tocmai pentru că dezvoltă asemenea interese și aptitudini și

[4] Paul Langevin, *Gîndire și acțiune*, Editura științifică, București, 1951, p. 147.

nu pentru că ar transmite informații profesionale (el nu-și poate asuma sarcina informării profesionale, fără a denatura scopul principal al lecțiilor). Transmiterea unor informații despre profesiuni la lecții — în măsura în care se poate face firesc — reprezintă doar *un început de informare profesională și un mijloc important de educare a intereselor profesionale*. Pentru cunoașterea multilaterală a profesiunilor se pot folosi mijloace mai directe și mai eficace decît conținutul procesului de învățămînt (conferințe, vizite, lectură, întîlniri cu specialiști etc.).

Deci, ca să se pregătească pentru realizarea orientării profesionale la lecție, profesorul ar trebui să se preocupe mai puțin de adunarea datelor despre profesiuni și mai mult de studierea aplicațiilor practice posibile, de pregătirea unor exemplificări interesante, de stabilirea mijloacelor prin care le poate trezi elevilor pasiunea pentru obiectul predat și interesul pentru aplicațiile lui practice în activitatea oamenilor. Nu este o exagerare dacă afirmăm că un profesor care-și predă în mod competent și interesant lecțiile, împingînd cunoștințele pînă la ultimele lor aplicații practice și explorînd — cu ajutorul cunoștințelor teoretice — variate domenii de activitate practică, își îndeplinește cea mai importantă obligație față de orientarea școlară și profesională a elevilor.

Noțiunea egalității în instruire

(Sarcinile, metodele și dificultățile cercetărilor comparate)

BOGDAN SUCHODOLSKI

Dacă comparmă sisitemele școalre și premisele politicii diferitelor țări, de obicei ne îndreptăm atenția în primul rînd asupra faptului privind măsura în care asigură ele posibilități egale de instruire pentru toți cetățenii.Totuși, un răspuns mai precis la întrebarea ce înseamnă cuvintele că un anumit sistem școlar asigură șanse egale pentru toți este foarte greu de găsit. Din această cauză și comparația diferitelor sisteme școlare din acest punct de vedere nu este ușoară ; uneori ea este relativ superficială, uneori este pur și simplu subordonată scopurilor propagandei. Scopul considerațiunilor de aici este de a arăta cît de complicată și cît de grea este problema egalității în instruire.

Cînd vorbim despre egalitate în instruire, trebuie să ne dăm în primul rînd seama de situația socială în care funcționează un anumit sistem școlar. Este firește clar că ne interesează egalitatea șanselor în instruire nu de dragul instruirii ca atare, ci din cauza consecințelor unei astfel de egalități — respectiv ale lipsei ei — în viață. Tocmai de aceea caracterizarea condițiilor sociale ale vieții, activității și avansului oamenilor adulți devine atît de importantă ; în funcție de aceste condiții vom acorda o importanță mai mare sau mai mică aportului școlii în domeniul pregătirii oamenilor pentru startul lor în viață. Cu alte cuvinte, aprecierea rolului pe care-l îndeplinește școala în egalizarea șanselor oamenilor depinde de caracterul pe care-l prezintă factorii de care depinde egalitatea oamenilor în societate.

Cercetările pentru cunoașterea datelor pe tema egalității în instruire trebuie să cuprindă, într-un domeniu destul de vast, problemele structurii și dinamicii sociale în țările în care sistemul școlar și politica școlară sînt comparate. Există sisteme sociale construite pe principii foarte puțin adaptate la respectarea acelei legitimații sociale pe care o constituie diploma școlară. Postulatul egalității în domeniul instruirii, acolo are o valoare socială redusă și nu este îndeajuns de atractiv, chiar dacă el este proclamat sus și tare. În secolul al XIX-lea, în majoritatea țărilor europene s-a instituit o orînduire socială în care tendințele de egalitate s-au ciocnit cu tendințele de păstrare a privilegiilor tradiționale ale familiilor și cu stabilirea privilegiilor moderne ale banului. O anumită egalitate a șanselor dobîndită de unii indivizi datorită instrucției a dus în unele cazuri la egalizarea poziției sociale, dar în multe alte cazuri aceasta nu putea să prezinte importanță. Chiar și aceia care postulau egalitatea instrucției, rar credeau în posibilitatea dobîndirii egalității sociale prin egalitatea instrucției.

Fenomene întrucîtva deosebite apar în situațiile unei dezvoltări economice rapide, care deschide larg drumurile vieții pentru mulți indivizi, indiferent de originea lor socială și de resursele lor materiale. Dar aceasta nu înseamnă de loc că factorul instruirii avea în aceste condiții — fără privilegii moștenite — vreun rol mai mare. Exemplul Statelor Unite ale Americii de Nord, mai ales la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul secolului XX, ne arată că drumul avansului

social nu trecea de loc prin şcoală, prin instruire, ci se datora unor caracteristici specifice ale „selfmademan-ului". În aceste condiţii postulatul egalităţii în instruire nu putea să aibă vreo importantă mai mare.

Fenomene cu totul deosebite apar în ţările care în timpurile de azi trec de la căile capitaliste la cele socialiste de dezvoltare. Transformările sociale care au înlăturat privilegiile tradiţionale şi au lichidat numeroase inegalităţi între oameni au loc mai repede decît egalizarea şanselor oamenilor prin instruire. Ridicarea nivelului instrucţiei şi nivelarea ei este mai degrabă un efect decît cauza proceselor care tind spre crearea egalităţii sociale. Totuşi, nefiind cauza egalităţii sociale, ea este mult apreciată, ca o urmare dorită şi chiar de-a dreptul necesară. În acelaşi timp, în aceste ţări are loc o dezvoltare foarte mare a economiei, care duce repede la nevoia crescîndă de cadre instruite. Această nevoie nu poate fi acoperită în întregime de învăţămînt şi din această cauză mulţi oameni sînt nevoiţi să execute munca pentru care nu au fost pregătiţi pe deplin. În astfel de condiţii ei sînt obligaţi să dobîndească instrucţia suplimentară în cursul muncii. Dar aceasta înseamnă că alături de situaţii în care instrucţia determină un anumit tip de muncă profesională şi de post ocupat, în profesie există situaţii cînd munca determină caracterul şi nivelul instrucţiei. Egalitatea instrucţiei devine în primul caz cauza iar în cazul al doilea ea este efectul egalităţii sociale.

Nu-mi propun să continui cu această analiză. Am dorit să atrag numai atenţia asupra faptului că problema egalităţii instrucţiei trebuie să fie cercetată totdeauna pe fondul mai larg al dinamicii structurii sociale. Numai în acest context mai larg, care arată funcţia socială a egalităţii în instrucţie, cît şi cauzele sociale şi efectele sociale ale acestei instrucţiuni în raportul lor cu toate celelalte forţe care modelează condiţiile de viaţă şi de dezvoltare ale oamenilor putem dobîndi rezultatele juste ale analizelor comparative.

De la tratarea condiţiilor sociale în care funcţionează un sistem şcolar voi trece la analiza elementelor lui, care prezintă importanţă pentru egalitatea şanselor în instruirea tuturor copiilor. Este deci o trecere de la analiza funcţiei sociale a organizaţiei şcolare, la analiza structurii ei interne.

Înţelegerea în mod diferit a principiului egalităţii în instruire se leagă de o controversă de principii referitoare la problema capacităţilor. Formulînd această controversă în schema generală, se poate spune că unii cred că aceste capacităţi sînt ceva înnăscut, iar alţii le consideră ca rezultatul condiţiilor şi instruirii. Dacă admitem prima din aceste premise, postulatul egalităţii în instruire înseamnă „fiecăruia după capacităţile sale" ; dar dacă se acceptă a doua premisă, acest postulat înseamnă „pentru fiecare la fel ca altora". Este adevărat că în discuţiile ştiinţifice alternativa soluţionării problemei capacităţilor — sînt ele înnăscute, sau dobîndite ? — astăzi nu se pune atît de acut, cum se făcea pe vremuri, dar în organizaţia şcolară şi în politica învăţămîntului se păstrează soluţiile care corespund ambelor verigi ale unei astfel de alternative.

Partizanii teoriei, care susţin că capacităţile sînt ceva înnăscut, doresc să înţeleagă astfel principiul egalităţii, încît acesta să ia în considerare selecţia tineretului conformă cu capacităţile. Ei disting principiul „mecanic" şi „organic" al egalităţii şi cred că crearea în sistemul şcolar a aceloraşi condiţii de instruire pentru toţi copiii este tocmai cea mai mare inegalitate, iar crearea condiţiilor diferenţiate pentru capacităţile diferenţiate ale copiilor este o egalitate adevărată. Este evident că în cazul copiilor înapoiaţi o astfel de atitudine este pe deplin motivată. Educarea unor astfel de copii în aceleaşi condiţii cum se organizează pentru copiii normali (egalitatea „mecanică") în practică este defavorabilă pentru copiii înapoiaţi ; în schimb, educarea lor în şcolile speciale (egalitatea „organică") le creează posibilitatea de a obţine în definitiv acelaşi nivel de instruire, care este la fel cu cel existent peste tot. Dar se pune totuşi întrebarea : trebuie să fie soluţionată problema instruirii copiilor cu capacităţile de sănătate şi intelectuale medii după acelaşi model ?

Adversarii diferenţierii copiilor după capacităţile lor, cu scopul distribuirii lor la diferite şcoli, cred că un astfel de sistem fixează acel gen şi acel nivel de capacităţi care a fost descoperit în momentul efectuării selecţiei cu ajutorul unor anumite metode. Dacă după ani de zile, cu ocazia cercetării acestor copii instruiţi în diferite şcoli, se observă că ei au avut succese şcolare, aceasta nu

pledează de loc pentru justețea diagnozei la selecție și justețea prognozei, ci ne arată numai ce s-a realizat în decursul acestor ani cu diferite grupe de copii în diferite școli. Prognoza s-a realizat nu numai din cauza diagnozei juste, ci din cauză că s-a asigurat copiilor o astfel de educație, cum o cerea diagnoza pusă. Nimic nu ne împiedică să socotim că în cazul cînd grupele de copii diferențiați ar fi fost îndreptate la alte școli decît cele unde s-au dus s-ar observa că s-au dezvoltat capacitățile care n-au fost descoperite și că au dispărut capacitățile care se observau. Din acest punct de vedere interpretarea principiului egalității sub forma de directivă: „fiecăruia după capacitățile sale" apare ca o respingere deghizată chiar a principiului ca atare.

Această controversă constituie dificultatea esențială în cercetările comparative. Este cunoscut de toți că în Europa contemporană există două tipuri de sisteme școlare: unul din ele se bazează pe principiul instruirii în decurs de mulți ani (pînă la 14 ani sau 15 ani) a întregului tineret în aceleași școli, cu programa identică pentru toți (cu excepția copiilor înapoiați) și diferențierea căilor de instruire abia deasupra acestui nivel; al doilea sistem se bazează pe principiul diferențierii acestor căi cu mult mai devreme; uneori căile tineretului se diferențiază chiar de la început, anume de la grădiniță și învățămîntul elementar, cîteodată mai tîrziu, de cele mai multe ori de la vîrsta de 11 ani. Comparînd experiențele acestor două tipuri de sisteme școlare, pedagogia comparată se află într-o situație care cere acceptarea ca juste a anumitor premise psihologice și pedagogice. Ea poate considera că în primul tip se creează într-adevăr egalitatea „mecanică", dar de fapt aceasta duce la rezultate inegale și că unica soluționare justă a problemei egalității există în sistemul al doilea, în care diferențierea școlară creează egalitatea „organică". Dar ea poate de asemenea să considere că o astfel de diferențiere duce la fixarea inegalităților create pentru copii prin condițiile lor de viață de pînă acum și că în fond este o negare a postulatului egalității în instruire care este realizat corect numai de către aceeași școală pentru întregul tineret.

Cum vedem din acestea, cercetările comparative asupra egalității în instruire nu se pot lipsi de luarea de atitudine în problemele foarte mult controversate ale pedagogiei contemporane. Se pune întrebarea dacă pedagogia comparată poate dispune de metode proprii de argumentare în favoarea unei atitudini sau a alteia sau trebuie să se bazeze numai pe acceptarea unei sau altei teorii psihologice cu privire la capacități, sau să fie tributară diferitelor ideologii care îndeamnă la tratarea felurită a capacităților? În fond, s-ar putea considera — fără a ține seama de principiul egalității — rezultatele instruirii celor două sisteme școlare opuse: de exemplu s-ar putea postula cercetarea tineretului la o anumită vîrstă (de exemplu la 15 ani) în diferite țări în care există sisteme școlare diferite. Astfel de cercetări ar putea evidenția cum se prezintă nivelul instrucției și capacităților tineretului instruit pe căile școlare diferite și ale tineretului instruit în școala unitară. Dar fiecare înțelege cît de grele și complicate ar fi astfel de cercetări, cu atît mai mult cu cît ele ar trebui să cuprindă mase, iar stabilirea criteriilor comune și comparative pentru nivelul instrucției și dispersiei capacităților ar fi extrem de încurcată. Dar dacă pedagogia comparată nu ar urma să ia asupra sa astfel de cercetări, ea ar trebui să renunțe la aprecieri de estimare, efectuate pe „socoteala altora", și ar trebui să se limiteze la informarea comparată despre diferite sisteme de soluționare a problemelor egalității instruirii. Aceasta este cu siguranță foarte puțin, dar dacă vrem să facem mai mult aceasta înseamnă fie declararea de partea unor sau altor premise, fără motive suficiente, sau pășirea pe calea unor cercetări extrem de anevoioase și încă neîntreprinse pînă acum.

Controversa între principiul „fiecăruia după capacitățile sale" și principiul „pentru fiecare la fel ca pentru alții" nu este unică în domeniul înțelegerii principiului egalității în instruire și a directivelor rezultate din acest principiu pentru politica școlară. O altă contradicție a concepțiilor se referă la întrebarea: în fond în ce constă egalitatea în instruire? oare în egalitatea șanselor, care constau în posibilitatea accesului la anumite trepte de instruire, sau în folosirea reală a acestor posibilități? Această întrebare este o formă particulară a unei întrebări mai generale, care a fost formulată de mult timp și care nici pînă acum n-a fost înlăturată, cu toată dezvoltarea care a avut loc: ce diferență există între domocrația formală și democrația reală?

Această întrebare în legătură cu instruirea nu este atît de grea din punct de vedere teoretic ca întrebarea precedentă, deoarece în principiu aproape toți sînt de acord că egalitatea reală este o formă mai bună a egalității decît egalitatea formală. Faptul că în principiu toți copiii au aceeași posibilitate formală de a studia în toate tipurile de școli încă nu este — după părerea generală a pedagogilor — o dovadă a existenței egalității în instruire. Totuși, dezvăluirea piedicilor și dificultăților care există în calea ce duce de la „posibilitate" la „realitate" nu este de loc ușoară. Tocmai din cauză că egalizarea reală a șanselor de instruire este socotită de toți ca mai valoroasă decît numai accesibilitatea formală, tocmai de aceea foarte frecvent realitatea școlară este mascată, prezentînd căile formale deschise pentru instruire ca niște căi reale, accesibile pentru toți. Atît dările de seamă oficiale cu privire la situația învățămîntului, cît și materialele statistice, oferă de cele mai multe ori un astfel de aspect al situației școlare, încît pe baza lui nu se poate deduce în ce măsură egalitatea formală se realizează.

În aceste condiții, în fața pedagogiei comparate apar sarcini deosebit de grele, uneori de natură chiar foarte delicată. Pedagogia comparată ar trebui să strîngă datele care vorbesc despre realizarea postulatului egalității cu toate că astfel de date nu sînt totdeauna culese de către autoritățile competente sau nu se publică. Se știe cît de greu se poate găsi, în statisticile școlare ale diferitelor țări, de exemplu datele care arată ce parte din tineret din fiecare grupă de vîrstă este realmente cuprinsă în sistemul școlar. De cele mai multe ori se găsește informația că obligativitatea școlară este de durata unui anumit număr de ani, dar nu este ușor de a găsi informații în ce măsură ea este realizată realmente. Frecvent găsim informația că o parte a tineretului se instruiește peste anii obligativității școlare menționate mai sus, dar această informație nu prezintă diferențierea acestei instruiri și introduce în grupa tineretului care se instruiește atît pe elevii care se pregătesc pentru studiile superioare, cît și auditoriul cursurilor de scurtă durată sau pe elevii școlilor serale. La fel de greu sînt accesibile, de exemplu, materialele referitoare la rețeaua școlară din punct de vedere al accesibilității diferitelor genuri de școli pentru diferitele grupe de populație, chiar din punctul de vedere al realizării învățămîntului obligatoriu. Este clar că școlile accesibile, formal, pentru toți devin realmente inaccesibile, dacă stabilirea rețelelor lor privilegiază populația unor anumite terenuri sau a unei anumite trepte sociale. Însă, analiza rețelei școlare din punctul de vedere al postulatului egalității este foarte grea. De această problemă se leagă problema *costurilor economice* ale instruirii; informațiile referitoare la tipul dat de școală, cu privire la gratuitate sau plată se pot obține în general ușor, dar nu aceasta hotărăște egalitatea în accesibilitate la diferitele tipuri de școli. Se poate întîmpla că o școală, formal, nu percepe taxe, dar instruirea în ea este foarte costisitoare din alte motive, de exemplu din cauza costurilor mari de întreținere la internat. Se mai întîmplă că o școală gratuită, care mai dispune și de un internat foarte ieftin, este inaccesibilă din cauza numărului mic de locuri în internat, iar în același timp există imposibilitatea cazării tineretului în afara școlii.

Trebuie să îndreptăm o atenție aparte asupra acelor piedici în realizarea egalității care prezintă caracterul discriminării sociale sau ideologice. Este adevărat că forța acestor piedici în general descrește în Europa, dar ele încă nu au fost înlăturate cu totul. Diferențele de naționalitate, rasiale, confesionale, mai apar uneori în învățămînt sub forma diferitelor dificultăți puse în calea copiilor unor anumite grupe ale populației și a ușurărilor de care se bucură copiii altor grupe. Constatarea acestor diferențe, foarte rar formulate și accentuate public, întîlnește numeroase piedici (orice discriminare este în general condamnată în mod oficial).

La fel de greu este de realizat acțiunea factorului care este definit de cele mai multe ori ca „prestigiu social", legat de diferite grupe sociale, de anumite genuri de școli. Totuși, rolul lui în istoricul luptelor pentru egalitatea instruirii a fost enorm. Principiul deservirii prin gimnazii și licee aproape exclusiv a tineretului așa-numitelor pături sociale superioare era apărat mai bine și mai mult timp de către prestigiul social decît prin bariere juridice și economice. Gimnaziile și liceele, fiind în multe țări formal accesibile pentru tineretul tuturor păturilor sociale, rămîneau multă vreme școli numai pentru unii. Procesul năruirii barierelor de prestigiu — în conștiința atît a acelora pe care ele îi împiedicau, cît și a acelora pe care îi apărau — decurge totdeauna încet, cu rezistențe; cercetările acestui proces sînt foarte complicate.

În toate aceste cazuri pedagogia comparată trebuie să pătrundă dincolo de tabloul prezentat în general de către învățămîntul diferitelor țări. Trebuie să pătrundă dincolo de fațada prezentată, trebuie să dezvăluie critic fenomenele ascunse, să demaște unele declarații, să pretindă date și cifre care aduc jenă. Fiecare din noi înțelege cît de grele sînt astfel de postulate, mai ales în cercetările care urmăresc colaborarea internațională. Totuși, dacă pedagogia comparată nu urmărește să fie numai o repetare și o alăturare a rapoartelor oficiale pregătite de diferite țări, conform principiilor pe care le socotesc adecvate, ea trebuie să formuleze schemele proprii de informare și să stabilească problemele și criteriile de cercetare specifice.

O altă grupă de probleme legate de problema egalității instruirii se referă la transformările istorice ale acestei noțiuni și la perspectivele contemporane ale dezvoltării ei în viitor. Aici ne interesează să stabilim ce poate fi numit o treaptă de egalitate în instruire. Au fost vremuri în care crearea condițiilor accesului egal la instruirea elementară pentru toți copiii părea o realizare mare, care reda în principiu postulatul egalității instruirii. Se părea că deasupra acestei trepte este admisibilă inegalitatea multiplă. Într-o perioadă ulterioară, cînd în multe țări din Europa a apărut o mișcare cunoscută sub numele de „lupta pentru școală unitară", se părea că realizarea programului de egalitate în instruire reclamă desființarea așa-numitului dualism școlar, desființarea diferențelor existente între două tipuri obligatorii de școli, din care unul oferă toate drepturile, iar altul deschide posibilități foarte limitate. Realizarea programului de egalitate formulat în lozincile școlii unitare a avut loc în acele țări în care tineretul de vîrsta obligativității școlare învață la același fel de școală. Ea n-a avut loc în țările în care se păstrează principiul diferențierii căilor școlare la vîrsta obligativității școlare.

Totodată, în toate țările au început să se contureze probleme noi ale programului modern de egalitate; acestea constau în primul rînd în problemele egalizării șanselor pe care le dădeau școlile de cultură generală cu șansele școlilor profesionale, iar în al doilea rînd erau problemele egalizării șanselor în accesibilitatea în școlile superioare. Aceste două grupe de probleme au complicat enorm problema egalității instruirii, arătînd că ea nu se epuizează la nivelul instruirii elementare și în accesibilitatea instruirii medii, ci se extinde pînă la nivelul învățămîntului superior.

În multe țări tineretul de aceeași vîrstă se instruiește fie în școlile de cultură generală, fie în școlile profesionale. Oare acest liceu este conform sau neconform cu postulatul egalității instruirii? Dar dacă nu este conform, care din aceste două grupe de tineret este prejudiciată și care este privilegiată? Răspunsul la aceste întrebări nu este ușor. Dacă pe vremuri noi credeam că tineretul școlilor de cultură generală este fără îndoială privilegiat, astăzi, mai ales în unele țări, tineretul preferă instruirea medie profesională; el crede anume că în felul acesta dobîndește punctul de pornire mai bun pentru viață, decît prin dobîndirea certificatului de bacalaureat al liceului de cultură generală, care nu oferă nici un fel de calificare, ci acordă numai dreptul de a se prezenta la examenul de admitere la studii superioare. În țările în care există mai mulți tineri decît locuri disponibile la universități, situația absolvenților liceului de cultură generală este realmente mai rea în anumite privințe decît a absolvenților școlilor profesionale. S-ar putea spune că tineretul școlilor de cultură generală are în definitiv șanse mai mari, dacă poate — cu toate că nu este obligat — să ajungă la universitate, dar acest drept îl are deja în multe țări și absolventul școlii medii profesionale. Ce este mai bun cu adevărat în aceste condiții, care este șansa mai rea — este foarte greu să răspundem.

În cercetările de pedagogie comparată, deci, nu se poate trata formal dualismul învățămîntului de cultură generală și de cultură profesională. În anumite situații el este o dovadă a inegalității sociale, permanentizate prin organizarea a două tipuri de școli pentru copiii diferitelor grupe sociale; în alte situații, el este expresia procesului de răspîndire a învățămîntului mediu, care are loc sub aceste două forme, diferite într-adevăr, dar echivalente datorită tuturor drepturilor și posibilităților de continuare a studiilor.

La fel de complicate sînt problemele egalității la nivelul studiilor superioare. Oare putem formula premisa, că programul egalității instruirii va fi îndeplinit abia atunci cînd studiile superioare vor deveni studiile tuturora? Ne desparte mult timp de un astfel de viitor, dar dezvoltarea mare a studiilor superioare

este o caracteristică a contemporaneității. În aceste condiții de răspîndire a studiilor superioare este motivată întrebarea : ce forme de accesibilitate sînt conforme cu postulatele egalității instruirii, care o încalcă ? Dacă introducem examenele de admitere la toate sau numai în unele școli superioare, oare încălcăm principiul egalității, sau efectuăm numai o selecție justă ? Această întrebare, care s-a pus cîndva în fața școlii medii, se repetă acum referindu-se la școala de nivel superior. În unele țări se propune principiul admiterii în școlile superioare după stagiul de muncă și conform cu rezultatele obținute în cursul acestui stagiu ; se crede că în acest mod se face o selecție mai dreaptă.

Pentru pedagogia comparată se nasc în astfel de situații probleme importante și noi de cercetare. Învățămîntul superior a fost totdeauna terenul instruirii elitei recrutate într-un fel sau altul. Dacă în prezent el devine în mare măsură un învățămînt al maselor — atît datorită creșterii numărului de studenți de zi, cît și datorită dezvoltării formelor de instruire superioară în cursul muncii — problema egalității în instruire apare într-o lumină cu totul nouă. Anume, cu cît se vor răspîndi mai mult diferite forme de instruire superioară a tineretului de diferite vîrste, cu atît se va reduce importanța diferențelor create de învățămîntul mediu. Chiar diferențele destul de mari din învățămîntul mediu vor putea fi compensate prin accesibilitatea instruirii superioare. De aceea, cercetările de pedagogie comparată cu privire la egalitatea instruirii, care se referă de obicei la nivelul de instrucție mediu, trebuie să cuprindă nivelul instrucției superioare, deoarece, se prea poate, că tocmai la acest nivel, în viitorul cel mai apropiat, vor avea loc procese de o importanță deosebită pentru realizarea mai deplină — decît pînă acuma — a postulatului egalității instruirii.

Aceste perspective se leagă de alte perspective, în care progresul social și dezvoltarea tehnică vor crea — cum ne putem aștepta — alte posibilități ale egalității democratice. Anume, ne putem aștepta că din ce în ce mai puțini oameni vor fi siliți la muncă fizică grea, și din ce în ce mai mulți vor executa o muncă care cere o pregătire intelectuală, apelînd la predilecțiile și la capacitățile individuale, poate chiar la posibilitățile creatoare. Dacă în același timp progresul societății va permite unui număr din ce în ce mai mare de oameni să participe din ce în ce mai deplin la viața culturală, aceasta va însemna că și condițiile variate de viață ale oamenilor nu vor prezenta caracterul inegalității sociale, ci ele vor fi echivalente din punct de vedere al nevoilor și valorile umane. Este discutabil faptul dacă realizarea democrației în viața socială se va efectua în același ritm ca și realizarea postulatului egalității în instruire. Unii cred că egalitatea instruirii va fi o condiție pentru geneza democrației sociale, dar se poate susține că mai degrabă procesul dezvoltării democrației sociale va preceda realizarea principiului egalității în instruire.

Indiferent de perspectiva ce ne așteaptă, cînd întreprindem cercetarea problemei egalității în instruire în pedagogia comparată, noi trebuie s-o efectuăm ținînd seama de tendințele și de ritmul dezvoltării societății, în special de progresele democrației în țările pe care le comparăm. Anume, aceleași inegalități în instruire pot să aibă o importanță cu totul deosebită, dacă în unele țări ele duc la diferențe de durată între oameni, în posibilitățile de alegere a muncii și a formelor vieții culturale, iar în altele efectele acestor inegalități sînt lichidate de orînduirea socială, de progresul tehnic și de răspîndirea culturii, care permit oamenilor să ducă o viață pe deplin valoroasă.

Prezentînd aceste interdependențe în perspectivă, ne întoarcem la punctul de plecare al considerațiilor noastre. Am început cu atragerea atenției asupra faptului că problema egalității în instruire este o problemă nu numai a vieții interne a școlii, ci înainte de toate o problemă a rolului jucat de instrucția școlară în viața societății. Consecința unei concepții de această natură trebuie să fie postulatul unei organizări corespunzătoare a cercetărilor pedagogiei comparate, în așa fel ca sistemele școlare comparate să fie totdeauna legate de funcția socială pe care o îndeplinesc în țările date.

Considerațiile de mai sus ne arată cît de complicată este problema — în aparență simplă — a egalității instruirii. Ea nu este mai simplă decît problema generală a egalității oamenilor. Dar se pare că este necesară luarea unor hotărîri, dacă pedagogia comparată urmează să se dezvolte și să capete importanță. Aceste hotărîri trebuie să se refere atît la definirea mai precisă a obiectului cercetărilor

celor mai importante sau celor mai urgente, cît și la metodele lor.

Se pare nimerit ca eforturile de cercetare să fie concentrate asupra problemelor instruirii la nivelul mediu. Întrucît instruirea medie este înțeleasă în mod diferit în diferite țări, aceasta ar cere analize preliminare, care ar reduce diferențele la elementele de comparare. Pe urmă, merită atenție specială problema selecției la acest nivel, mai ales cercetarea acelor forme ale ei care contrazic principiul egalității și pe urmă a acelora care promit s-o realizeze. Aceasta va cere în mod inevitabil angajarea atît în cercetări psihologice referitoare la capacități, cît și în cercetările sociologice care se referă la condițiile avansului oamenilor și ale dezvoltării lor.

În ceea ce privește metodele de culegere a materialelor și prelucrarea lor, ar trebui să avem grija de a descoperi cercetători individuali, înclinați să se ocupe de astfel de cercetări. Nu va rezulta lucru folositor din materialele oficiale, gata de întrebuințat ; ar trebui mai degrabă să ne gîndim la posibilitatea de a ne adresa pentru obținerea materialelor strict definite și comparabile ministerelor învățămîntului, birourilor de statistică, institutelor științifice. Dar centrul de greutate pare a fi la un grup mic de oameni, care ar dori să se consacre acestor studii și care ar putea, datorită acestui fapt, să-și comunice opiniile și să schimbe materiale.

În încheiere, cîteva observații referitoare la materialele de la sursă. Este clar că punctul de plecare trebuie să fie materialele juridic-administrative și statistice publicate de obicei de către ministerul învățămîntului sau organele corespunzătoare. Totuși, materialele de tipul acestora ne permit numai să cunoaștem schema organizatorică generală a învățămîntului și funcția lui generală în societate. Pentru cercetările despre care vorbim în articolul de față sînt indispensabile materialele suplimentare. O parte din ele se referă la funcționarea sistemului școlar în diferitele teritorii ale unei țări, cu referire la diferitele grupe de populație și la tineret în diferite grupe de vîrstă. Materialele de tipul acestora nu se culeg centralizat în toate țările ; uneori ele sînt culese de către instituțiile științifice și nu sînt publicate de fiecare dată. Dobîndirea acestor materiale ar necesita adeseori demersuri speciale.

O importanță deosebită prezintă aici datele referitoare la „eficiența" învățămîntului și anume atît acelea care arată gradul și extinderea repetenției, părăsirii școlii, selecției negative, cît și cele care arată folosul adus de instruire în viață. A doua grupă mare de materiale ar trebui să fie constituită din datele factorilor economici și sociali care modelează situația oamenilor în țara dată. Numai astfel de date permit să definim rolul real al învățămîntului și rolul dependenței învățămîntului de măsura în care școala și diploma ei constituie un factor hotărîtor al selecției în societate și în avansul social. Pedagogia comparată trebuie să caute astfel de materiale pe care le folosesc sociologii și economiștii, care se ocupă cu distribuția venitului național, stratificarea societății, variabilitatea structurii profesionale etc. Din aceste materiale trebuie să descifrăm rolul învățămîntului în calitate de factor care ușurează sau îngreuiază atingerea egalității în societate.

Probleme actuale ale generalizării învățământului de 10 ani în U.R.S.S.

Lect. univ. ANCA MIRON

Răsfoind presa de specialitate din U.R.S.S. întîlnim ecouri și efecte privind două evenimente importante din istoria învățământului sovietic. Ne referim la Hotărîrea privitoare la *Măsurile de îmbunătățire și continuare a școlii medii generale* luată de C.C. al P.C.U.S. și de Consiliul de Miniștri al U.R.S.S. la 10 noiembrie 1966 și la un eveniment important din viața școlii și pedagogiei sovietice pe care l-a constituit Congresul cadrelor didactice din Uniunea Sovietică, care a avut loc anul acesta, între 2—5 iulie (la lucrările acestui Congres am participat ca membră a unei delegații din țara noastră).

La congres au luat parte 6 000 de cadre didactice, reprezentante ale tuturor naționalităților și regiunilor U.R.S.S., precum și delegații din toate țările socialiste. Cu acest prilej, s-au trasat sarcinile care-i revin școlii sovietice și direcțiile ei de dezvoltare impuse de revoluția tehnică contemporană și s-a adoptat statutul cadrelor didactice. În cadrul dezbaterilor efectuate pe secții s-au discutat aspecte deosebit de importante, legate de generalizarea învățămîntului de 10 ani, care și-au găsit reflectarea în hotărîrile adoptate de congres.

După cum a rezultat din raportul prezentat de ministrul învățămîntului al U.R.S.S. — M. A. Procofiev — intitulat *Despre situația și măsurile îmbunătățirii ulterioare a activității școlii medii de cultură generală* [1], școlii sovietice îi revine sarcina de a se dezvolta în continuare, ca o școală de cultură generală multilaterală, avînd ca sarcină principală înarmarea elevilor cu cunoștințe temeinice, însușite pe baze noi, educarea la aceștia a unei conștiințe morale ridicate, pregătirea tinerelului pentru viață, pentru alegerea conștientă a profesiunii și totodată educarea lui în spiritul patriotismului și internaționalismului socialist. În vederea formării acestui tînăr, la Congresul al XXIII-lea al P.C.U.S. s-a hotărît generalizarea învățămîntului de 10 ani, începînd din 1970.

Pentru satisfacerea necesităților actuale ale producției, prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu este un aspect deosebit de important. Orice om al muncii, indiferent de domeniul în care activează, va avea, în afara calificării profesionale de specialitate, o pregătire de cel puțin 10 clase, fapt ce va duce la creșterea nivelului de pregătire generală. Pentru aceasta este necesară întocmirea de programe noi de învățămînt, adecvate acestui stadiu de pregătire. Întocmirea lor implică în același timp confecționarea unor materiale didactice moderne, precum și modernizarea metodelor de predare, corespunzătoare cerințelor noi impuse. De asemenea, se pune și problema introducerii programării, îmbinate cu celelalte metode, asigurîndu-se, totodată, corelația dintre formele de studiu individuale și cele colective.

Din 1963 au început să se tipărească completări programate la manuale, culegeri de articole cu selecționarea răspunsului, caiete de lucru cu o bază tipărită, fișe-test pentru mașinile de învățat. S-au creat și se folosesc din ce în ce mai mult „mașinile-repetitor" și „examinator", mașini care fixează cunoștințele, stimulînd inițiativa copiilor.

În 1966 s-a ținut prima conferință unională pentru discutarea problemelor învățămîntului programat. De atunci s-au publicat numeroase articole și comunicări care dezbat aspectele teoretice și condițiile tehnice necesare realizării programării, cercetîndu-se posibilitățile de aprofundare a mecanismului activității de cunoaștere a elevului [2].

Pentru realizarea în condiții cît mai bune a programelor de învățămînt noi, se pune și problema întocmirii unor manuale noi, adaptate acestora, atît prin conținutul, cît și prin forma lor. Nici planurile de învățămînt nu pot rămîne în forma actuală. Se modifică ponderea diferitelor obiecte de învățămînt și apare necesitatea de a le întocmi într-un asemenea mod, încît școlile să aibă totuși o oarecare posi-

---

[1] Publicat în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8/1968.

[2] *Etapa actuală de lucru asupra problemei învățămîntului programat*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 7/1967.

bilitate de a-şi alege gradul de extindere al studiului unor obiecte de învăţămînt, precum şi de a include unele discipline suplimentare (legate mai ales de pregătirea practică a viitorului absolvent), în funcţie de condiţiile materiale ale şcolii, de necesităţile concrete de oameni pregătiţi în diverse ramuri de producţie ale regiunii sau republicii respective, de interesele şi preocupările copiilor din diverse şcoli sau clase.

Pe lîngă aceste modificări, apare un element nou, important, care contribuie şi el la rezolvarea acestor aspecte. Respectiv, se include în planurile de învăţămînt, posibilitatea ca 1/10—1/7 din timpul activităţilor obligatorii să-l reprezinte disciplinele facultative. Copilul să fie liber să opteze pentru studierea extensivă a unui obiect de învăţămînt, sau pentru studierea unei discipline noi. Elevii claselor mari, începînd din clasa a VII-a, au posibilitatea să aprofundeze studiul limbilor străine, al matematicii, chimiei etc., suplimentîndu-şi cunoştinţele şi să-şi dezvolte aptitudinile, interesele, în domeniul muzicii, picturii, sportului, sau unele deprinderi de muncă.

Se prevede continuarea sistemului de organizare a unor *şcoli medii specializate* (apărute din 1962—1963), în care se aprofundează în clasele mari anumite discipline (şcoli cu orientare matematică, de chimie etc.).

Pentru a evita supraîncărcarea elevilor şi a putea introduce totuşi cît mai multe cunoştinţe şi date noi, în şcoala de 10 ani, se prevede ca predarea sistematică a bazelor ştiinţelor să înceapă din clasa a IV-a. S-a constatat că elevii clasei a IV-a sînt destul de puţin solicitaţi, avînd de însuşit un volum minim de cunoştinţe, fiind în schimb suprasolicitaţi în clasele mari.

În urma unor cercetări ample efectuate de institutele de specialitate s-au stabilit următoarele norme de solicitare a elevilor.

Clasele I—IV — 24 ore pe săptămînă.
Clasele V—X — 30 ore pe săptămînă.

De asemenea, s-a normat şi numărul de elevi admişi pentru o clasă : clasele I—VIII — 40 elevi ; clasele IX—X — 35 elevi.

Probleme noi se ridică pentru cele 7 serii de absolvenţi (respectiv pentru cei care au început şcoala înainte de a intra în vigoare hotărîrea de generalizare a învăţămîntului de 10 ani), pentru care vor trebui să existe programe de învăţămînt şi manuale pentru perioada de tranzit. Conceperea, realizarea, tipărirea şi distribuirea acestora implică timp, care nu poate să depăşească introducerea noului sistem de învăţămînt. Se mai pune şi problema experimentării manualelor şi programelor noi, precum şi aceea a pregătirii corespunzătoare a cadrelor didactice pentru a face faţă noilor cerinţe, noului conţinut ştiinţific al acestora. Spre exemplu, în programele noi pentru disciplinele matematice, se prevăd noţiuni care se predau pînă acum numai în învăţămîntul superior.

Nu poate fi neglijat nici faptul că fiecare republică unională îşi are specificul său. Spre exemplu, R. S. Gruzină are 70% din teritoriu deluros şi muntos. Aici locuinţele sînt dispersate. Pentru a frecventa şcoala elevii au de parcurs distanţe mari. Există deci multe şcoli mici (denumite „pitici"), cu un număr redus de elevi şi de cadre didactice, iar deplasarea copiilor chiar şi la acestea este destul de complicată în unele cazuri. Se pune problema desfiinţării tuturor acestor şcoli (existente nu numai în zonele muntoase, ci şi în regiuni ca Iacuţia, sau în zonele cu o densitate mai mică de populaţie, ca cele de taiga, din Extremul Orient etc.) şi organizării unor şcoli mari, cu internat, în care să se poată asigura atît cadrele didactice necesare pentru toate disciplinele, cît şi o dotare corespunzătoare noilor cerinţe ale învăţămîntului.

Organizarea de noi şcoli, precum şi dotarea suplimentară a şcolilor existente implică întărirea bazei tehnico-materiale a şcolii. Acest lucru reprezintă o grijă permanentă atît la nivelul fiecărei republici în parte, cît şi la nivelul întregii ţări. Pe lîngă utilarea cu laboratoare moderne, săli de lectură, biblioteci, se înfiinţează cluburi pentru copii etc. Mai mult decît atît, colhozurile şi sovhozurile au ca preocupare permanentă îmbunătăţirea dotării şcolilor în care învaţă fiii membrilor lor. Pentru o rezolvare cît mai bună a problemei, pe lîngă Academia de Ştiinţe a U.R.S.S. s-a creat un institut special de utilaj şcolar şi de mijloace tehnice de învăţămînt.

Multitudinea de probleme noi apărute a impus înfiinţarea unui organ de stat care să se ocupe de rezolvarea lor, nu numai la nivelul fiecărei republici, ci la nivel unional. Astfel, în acest an a luat fiinţă Ministerul Învăţămîntului Unional.

Învățămîntul seral și fără frecvență se extinde din ce în ce mai mult. Există chiar o serie de întreprinderi foarte mari (mai ales în zonele miniere și industriale) pe lîngă care funcționează nu numai școli de cultură generală, ci și institute de învățămînt superior pentru specialitatea respectivă. După cum se arată în raportul ținut la Congresul cadrelor didactice din U.R.S.S. de către ministrul învățămîntului, Prokofiev, anual 600 000—700 000 de cetățeni absolvă forme de învățămînt la secțiile fără frecvență.

★

Un rol important în pregătirea multilaterală a tineretului îl joacă modul în care se realizează în școala de cultură generală învățămîntul politehnic și educația prin muncă, deoarece foarte mulți absolvenți vor intra direct în producție.

Încercarea de profesionalizare în școală, în mod obligatoriu, pe lîngă pregătirea de cultură generală, după cum știm, nu a dat rezultate pozitive. Acolo unde elevii înșiși doresc acest lucru, au posibilitatea s-o facă în cadrul activităților facultative. Pentru toți elevii se preconizează, însă, familiarizarea lor, în cadrul procesului de învățămînt, cu bazele teoretice ale industriei moderne și îmbogățirea activităților practice de laborator, extinderea sistemului de vizite în întreprinderi etc. Tot în cadrul procesului de învățămînt se preconizează și efectuarea unor activități de muncă propriu-zisă ridicîndu-se însă nivelul lor tehnic și evitîndu-se ca acestea să capete un caracter de activități de meriași (meșteșugărești). La sfîrșitul clasei a IX-a, toți elevii fac o lună practică în producție.

Pentru educarea dragostei copiilor pentru muncă, pentru cei care muncesc și pentru a le forma totodată acestora și anumite priceperi de muncă se menționează importanța activităților obștești — activități în afară de clasă —, care trebuie să aibă un caracter educativ și să fie dimensionate după posibilitățile copiilor de vîrsta respectivă.

★

O altă problemă care se ridică cu mai multă acuitate în condițiile generalizării învățămîntului de 10 ani o reprezintă îmbunătățirea calificării și stimulării cadrelor didactice. Se cercetează posibilitățile extinderii sistemului de calificare prin institutele pedagogice, atît la cursurile de zi, cît și la cele fără frecvență, precum și formele de popularizare a metodelor noi care au dat rezultate pozitive. În momentul de față învață în institutele pedagogice peste 1 000 000 de studenți.

În cadrul lucrărilor congresului, s-a propus să se înființeze pe lîngă institutele pedagogice cursuri de calificare a profesorilor, chiar pentru o perioadă de un an, deoarece, după cum am mai amintit, conținutul obiectelor de învățămînt s-a îmbogățit și se introduc programe noi de învățămînt care trebuie aplicate în condiții optime, folosind metode noi de predare. Tot pentru îmbunătățirea calității activității cadrelor didactice se studiază mijloacele de degrevare a directorilor și a directorilor adjuncți de diferitele sarcini administrative. În acest mod, li se creează posibilități să se ocupe cît mai mult timp de problemele instructiv-educative existente în școală. Pentru aceasta se preconizează ca problemele legate de gospodăria școlilor să fie centralizate la raioane. Există totodată o preocupare permanentă pentru îmbunătățirea condițiilor materiale ale cadrelor didactice.

Pornind de la ideea justă că procesul educativ este un proces continuu, care nu începe o dată cu intrarea copilului în școală, ci de la nașterea lui, pedagogii sovietici se preocupă de : a) găsirea unor forme de influențare cît mai eficace a modului în care realizează familia educația copilului ; b) găsirea unor forme de influențare prin educație a preșcolarilor care nu merg nici la grădinițe, nici la cămine. Se preconizează înființarea unor activități organizate pe lîngă locuințele copiilor.

Prin înființarea unor colțuri pentru copii, a unor cluburi, în care pensionarii și gospodinele să se ocupe de aceștia, s-ar putea realiza jocuri educative, organizate, evitîndu-se influențele negative. Gospodinele și pensionarii pot ajuta de asemenea și școlile cu zi prelungită în activitatea lor.

★

În condițiile generalizării învățămîntului de 10 ani, științelor pedagogice și psihologice, respectiv psihologiei școlare, le revin o multitudine de sarcini noi.

Se redistribuie conținutul obiectelor de învățămînt, se lărgește volumul de cunoștințe predate, se modifică metodele de predare, se pune problema creării unei industrii puternice de manuale didactice. În legătură cu manualele și programele

şcolare se dezbate şi problema întocmirii programelor şi a unor mijloace de învăţămînt programat. Apare deci şi necesitatea elaborării unei metodici a organizării procesului de învăţămînt, astfel încît aceste mijloace programate să fie folosite corelat cu restul mijloacelor de învăţămînt, urmărind totodată îmbinarea formelor colective de lucru cu cele individuale.

Cercetătorilor din domeniul pedagogiei le revine de asemenea sarcina să-şi îndrepte eforturile spre prelucrarea metodologiei planificării învăţămîntului mediu generalizat, în primul rînd, spre stabilirea proporţiilor dintre diferitele tipuri şi trepte de învăţămînt.

Apare astfel necesitatea formulării tuturor cerinţelor pedagogice care stau la baza întocmirii planurilor de învăţămînt, programelor şi manualelor noi, ca rezultat al cercetărilor practice.

Structura nouă a şcolilor, legată de perspectiva dezvoltării lor, reprezintă o altă preocupare a pedagogilor sovietici. Un mare accent se pune şi pe problema creării cît mai rapide a unor centre de orientare profesională a elevilor, măcar în oraşele mari ale ţării. De asemenea cercetătorilor din domeniul pedagogiei le revine şi sarcina de a se preocupa atît de indicarea mijloacelor de educare morală a copiilor în şcoală, în familie, cît şi de sprijinirea organizaţiilor de comsomol din şcoli.

O serie de sarcini ale pedagogiei şi psihologiei în această direcţie sînt prevăzute în tezele C.C. al P.C.U.S. şi ale Consiliului de Miniştri al U.R.S.S. intitulate *Despre îmbunătăţirea pregătirii cadrelor de cercetare ştiinţifică şi a cercetătorilor ştiinţifici din domeniul pedagogiei.*

Pentru realizarea acestor sarcini se studiază posibilitatea intensificării cercetărilor şi a ajutorului pe care-l pot oferi în rezolvarea acestor probleme institutele pedagogice. O atenţie deosebită se acordă pregătirii prin doctorat. Ca o primă condiţie se propune să fie primiţi doctoranzi numai aceia care au cel puţin 3 ani de activitate nemijlocită în şcoală, pentru a cunoaşte atît problemele actuale impuse de practica pedagogică cît şi cele mai potrivite soluţii şi mijloace de rezolvare.

Se pune cu acuitate problema coordonării de către un organ unic a cercetărilor efectuate de către secţiile respective ale academiilor de ştiinţe din toate republicile unionale, de institutele de cercetări pedagogice de pe lîngă acestea, de catedrele de specialitate de la institutele pedagogice, universităţi şi de celelalte centre de cercetare în specialitate, precum şi problema coordonării tematicii publicaţiilor de specialitate. Se ajunge astfel la înlăturarea paralelismului existent în cercetarea pedagogică. În vederea acestui scop, Academia de ştiinţe pedagogice, dintr-o academie a R.S.F.S.R. s-a transformat într-o academie a ştiinţelor pedagogice din U.R.S.S.

De asemenea, în coordonarea cercetărilor din domeniul pedagogiei un rol important îl joacă şi constituirea Comitetului de stat pentru ştiinţă şi tehnică.

Subliniem încă o dată faptul că generalizarea învăţămîntului de 10 ani implică cercetări ştiinţifice ample, care să fundamenteze o serie întreagă de măsuri practice necesare acestei realizări. Un loc deosebit de important în această acţiune îl ocupă activitatea psihologilor şi pedagogilor.

Simpozionul „Cercetarea științifică și acțiunea cultural-educativă pentru adulți"

AL. N. TISESCU

Simpozionul *Cercetarea științifică și acțiunea cultural-educativă pentru adulți*, organizat la București în zilele de 9 și 10 decembrie 1968, de către Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă și Institutul de științe pedagogice, în colaborare cu Consiliul Central al Uniunii Generale a Sindicatelor și Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist, s-a impus în conștiința participanților, ca și de altfel în aceea a tuturor celor interesați în acest domeniu, ca un eveniment cultural deosebit în viața noastră științifică, deoarece abia de cîțiva ani practica a impus ca o necesitate și totodată a oferit posibilitatea sintetizării teoretice a experienței acumulate de-a lungul a mai mult de două decenii de activitate culturală de masă. Spre deosebire de o perioadă mai veche, asistăm astăzi în țara noastră la o dezvoltare efervescentă a sociologiei, psihologiei și pedagogiei și la contactul lor interdisciplinar menit să elucideze și să fundamenteze științific procesul educației adulților. Încununînd o etapă de declanșare a inițiativelor, simpozionul inaugurează totodată o alta, de delimitare calitativă a demersurilor teoretice și a investigațiilor concrete, de fructificare a concluziilor dobîndite pînă acum, de conștientizare a acțiunii culturale printr-un efort conjugat al specialiștilor și al colectivelor de lucru din așezămintele de cultură.

O imagine caracterizantă pentru amploarea manifestării ne-o oferă atît marele număr de contribuții înscrise pe ordinea de zi a dezbaterilor, cît și vasta sferă de cuprindere a tematicii simpozionului. Cele 7 referate și 67 de comunicări prezentate în ședința plenară și în ședințele celor trei secții — *Teoria educației adulților și metodologia de cercetare, Cercetări concrete și Tradiții românești în activitatea cultural-educativă* — precum și bogăția de idei și învățăminte desprinse din discuții și din concluzii, „ne-au întărit convingerea — cum se sublinia în cuvîntul de încheiere rostit de Ion Morar u, vicepreședinte al Comitetului de Stat pentru Cultură și Artă — că spre vastul domeniu al educației adulților se îndreaptă astăzi. Cu interes sporit, un mare număr de organizații, de instituții de specialitate, de cercetători și de activiști culturali".

Este firească, în acest sens, preocuparea convergentă a participanților la simpozion pentru definirea și precizarea ansamblului de concepte privind teoria educației. De exemplu, s-au emis o serie de opinii asupra noțiunii de cultură de masă, prevalînd în cele din urmă ideea legitimității acestei noțiuni, cu condiția evitării unei viziuni limitate, primitive, care ar duce la sărăcirea conținutului culturii de masă, văzută ca un simplu proces de transmitere a valorilor spirituale, și nu a tuturor acestor valori, ci doar a acelora apreciate subiectiv ca „accesibile".

O confruntare de puncte de vedere s-a produs și în jurul conceptului de „educație a adulților", corelat cu acela de „educație permanentă". Insistîndu-se

asupra marilor deosebiri de conținut și de metodă dintre procesul educativ din prima parte a vieții omului și acela din anii maturității, s-a propus renunțarea la termenul de „educație a adulților" și la adoptarea exclusivă a aceluia, mai larg, de „educație permanentă". Dar educația permanentă nu este pur și simplu un nume nou, cu sens lărgit, pentru educația adulților, ci ea semnifică acțiunea formativă neîntreruptă căreia omul îi este supus pe tot parcursul vieții sale, educația adulților fiind doar o etapă — cea din urmă — a acestei acțiuni.

În perspectiva efectuării educației permanente, văzută ca un lanț neîntrerupt de influențări asupra personalității umane, a fost subliniată la simpozion, în referatul prezentat de conf. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, necesitatea pedagogizării educației adulților, a stabilirii unei legături reciproce între pedagogia adulților și cea școlară și universitară. Oricît de insistent ar fi evocate deosebirile dintre diferitele etape ale procesului educativ, apare ca indispensabilă utilizarea diferențiată a principiilor și mijloacelor pedagogice, devenind tot mai evident „că orice acțiune de perfecționare a pregătirii adulților care se concepe și se organizează în afara acestor principii înfruntă riscul unilateralității și al slabei eficiențe". Cîteva comunicări privind, de pildă, pregătirea tineretului pentru viața de familie sau asistența psihologică a omului adult încadrat în procesul de producție, au ilustrat cu putere de convingere însemnătatea acestui deziderat.

Trăsătura distinctivă a simpozionului a fost tendința unui important număr de comunicări de a întemeia adevărurile generale expuse pe datele furnizate de cercetări concrete. Rod al unor acțiuni individuale sau colective, emanînd din planurile de cercetări ale unor institute sau organizații, ori din pasiunea investigatoare a unor activiști culturali, aceste cercetări au abordat fie raportul dintre cerințele spirituale obiective și subiective și orientările așezămintelor culturale, fie valabilitatea unor sau altor laturi ale praxisului socio-cultural. Au fost supuse unor analize amănunțite activitățile unor cămine culturale, case de cultură, biblioteci, universități populare și muncitorești, punîndu-se un accent deosebit asupra tematicii, a genurilor de manifestări, a specificului acțiunii culturale în comunele cu mai multe naționalități, în rîndul femeilor, tineretului, elevilor școlilor serale. Au fost examinate contribuția mijloacelor de comunicare în masă (filmul, radioteleviziunea) la modernizarea vieții culturale a orașelor și satelor, rolul presei de specialitate în stimularea procesului instructiv-educativ, contribuția intelectualilor la răspîndirea științei și culturii. O cercetare specială a fost dedicată aportului cadrelor didactice la activitatea cultural-educativă, pornindu-se de la analiza bugetului de timp al învățătorilor și profesorilor din mai multe județe ale țării și a ponderii ocupate în acest cadru de prezența la acțiunea culturală în rîndul adulților. De altfel, nu o singură dată s-a apreciat în timpul dezbaterilor rolul special ce revine în această acțiune cadrelor didactice, categorie de intelectuali care aduc în activitatea așezămintelor culturale o bogată experiență pedagogică. Este o apreciere confirmată de paginile luminoase din trecutul cultural al României, ilustrate și la simpozion prin evocarea contribuției aduse de asociații, ca „Astra", „Ateneul Român", sau „Liga culturală", de personalități ca Spiru Haret, Nicolae Iorga sau Dimitrie Gusti. În lumina acestor tradiții, devine și mai concludent caracterul iradiant al influenței școlii în viața culturală a comunităților umane, întrepătrunderea activității educative din școală cu cea dinafara școlii, văzută tocmai ca mijloc de pedagogizare a educației adulților.

Subliniind că organizarea în spirit științific a culturii de masă constituie nu numai o necesitate obiectivă, dar și o directivă de partid, lucrările simpozionului au pus în evidență actualitatea cuprinderii într-un cadru instituționalizat a cercetării științifice în acest domeniu, pentru ca resursele materiale și umane să fie optim valorificate, iar concluziile desprinse să facă un drum cît mai scurt către fertilizarea practicii tuturor instituțiilor și organizațiilor interesate.

Tineretul — obiect de cercetare științifică

Lector univ. ACULIN CAZACU

În ultimele decenii și — mai cu seamă — în ultimii ani se constată o accentuare evidentă a preocupărilor statelor, diferitelor organizații obștești, profesionale, culturale etc. pentru problemele tineretului.

Creșterea ponderii demografice a tineretului în societatea contemporană, contradicția adesea împinsă la conflicte violente între interesele, nevoile și aspirațiile noilor generații și cadrul instituțional îngust, uneori conservator, al satisfacerii acestora, „presiunea" profesională exercitată de noile contingente de specialiști etc. constituie izvoarele afirmării unei problematici sociale a tineretului deosebit de acute ; aceasta face ca, alături de căutarea unor soluții organizatorice (proliferarea organizațiilor de tineret) sau reformatoare (strădania de a supune unei perfecționări suprastructurile instituționale pentru tineret), să se apeleze tot mai mult la cercetarea științifică, în primul rînd la cea sociologică și psiho-pedagogică, pentru elaborarea unor soluții de perspectivă, durabile, eficiente în raport cu procesul integrării sociale a noilor generații.

Societatea noastră socialistă, activă și inovatoare, a atras în progresul propriei sale desăvîrșiri mase mari de tineri. În toate compartimentele construcției socialiste tineretul nostru se afirmă ca o forță reală, animată de idealuri nobile, atașată intereselor fundamentale ale națiunii socialiste. De aceea, interesul larg manifestat la noi în ultimul timp pentru cercetarea științifică a problemelor tineretului răspunde nevoii reale de a cunoaște coordonatele acestei afirmări sociale, de a depista pîrghiile unei acțiuni de folosire optimală a marelui izvor de energie constructivă pe care îl reprezintă tineretul. Ne aflăm, de aceea, nu în fața nevoii presante de a rezolva probleme sociale dificile în ceea ce privește tineretul, ci — dimpotrivă — în fața cerințelor de a perfecționa continuu procesul integrării sociale a tinerelor generații.

Apariția în rîndul instituțiilor științifice ale țării a *Centrului de cercetări pentru problemele tineretului* reprezintă un răspuns viabil la deziderатul amintit. De curînd, Centrul și-a făcut debutul public prin organizarea simpozionului *Tineretul — obiect de cercetare științifică*. Această acțiune a reunit oameni de știință din cele mai variate domenii ale cercetării sociale ; s-au prezentat peste 100 de comunicări, grupate într-o ședință plenară și în opt secții de lucru : *Tineretul muncitor de la orașe și sate, Tineretul școlar, Activitatea politico-educativă în rîndul tineretului, Tineretul studențesc, Familia tînără și problemele dezvoltării psiho-fiziologice a tineretului, Mass-media, educația estetică și tineretul, Probleme ale delincvenței juvenile, Metodologia cercetării problemelor tineretului.*

Iată, așadar, o arie tematică largă, o încercare de a contura principalele sectoare ce pot fi supuse unei analize științifice de durată, consecvente. Apreciind utilitatea acestei acțiuni, tovarășul Ion Iliescu, prim secretar al C.C. al U.T.C., ministru pentru problemele tineretului, își exprima speranța, în cuvîntul de salut rostit la deschiderea simpozionului, că în viitor vom asista la o concentrare a tuturor eforturilor științifice capabile să ofere o imagine științifică amplă asupra problemelor specifice tineretului român. „Simpozionul nostru — ne spunea tov. conf. dr. Ovidiu Bădina, directorul Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, consilier al ministrului pentru problemele tineretului — este prima reuniune care a dat posibilitatea întîlnirii celor care se ocupă de cercetarea problemelor tineretului. Aceasta ne-a dat posibilitatea de a aprecia stadiul în care se află aceste cercetări, direcțiile urmate, forțele pe care ne putem bizui în continuare. Apreciem că simpozionul a fost o manifestare științifică utilă, care a creat premisele unei colaborări viitoare a Centrului cu toți cei interesați. Dorim ca această colaborare să fie cît mai fructuoasă".

Informațiile prezentate în plenară, deși nu s-au grupat astfel încît să prefigureze — cel puțin ipotetic — cîteva direcții principale ale viitoarelor cercetări specifice pentru problematica de viață a tineretului, au pus însă în față participanților o seamă de teze ce pot fi reținute ca atare. Am remarcat astfel ideea corelării dinamicii social-economice cu modificările structurale ale tineretului contemporan (O. Bădina), conturarea cerinței de a se construi un

tablou unitar, explicativ, al stării sociale a tineretului (T. Bogdan și colab.), încercarea de a construi cîteva instrumente de cunoaștere și acțiune social-educativă (O. Neamțu, A. Dancsuly), propunerea unor modalități eficiente de cercetare și acțiune în asistența socială școlară (H. H. Stahl), schițarea unor coordonate ale idealului moral al tinerei generații (N. Bellu), desprinderea unor parametri ai maturării bio-sociale a tineretului (I. Th. Riga). Interesante ni s-au părut, de asemenea, reflecțiile asupra unor probleme actuale ale tineretului occidental, în bună măsură derivate din concepția „omului unidimensional" a lui Herbert Marcuse, grupate în jurul relației dintre „establishment" (dominare instituțională și manipulare socială) și „contestația" pe care tineretul apusean o afirmă în fața structurilor și valorilor care i se propun.

Desigur, ar fi prematur să cerem acum o clară și explicită definire a obiectului cercetărilor viitoare : *tineretul*, categorie ce poate fi abordată din perspective distincte, reunite metodologic în registrul cooperării interdisciplinare. Ar fi fost totuși util dacă s-ar fi urmărit o astfel de grupare a intervențiilor din plenul reuniunii, care să contureze cîteva caracteristici specifice tineretului ca *obiect de investigație* (vezi titlul generic al simpozionului).

Dezbaterile din secții s-au bucurat de o participare consistentă, atît sub aspectul informației ce ni s-a propus prin intervenții, cît și sub aspectul participării la discuții. Desigur, ponderea considerabilă pe care au deținut-o comunicările bazate pe cercetări empirice constituie un semn bun. Aceste comunicări au prezentat o încărcătură faptică amplă, din care s-au degajat numeroase sugestii pentru o *acțiune socială* în rîndurile diferitelor categorii de tineri. Ne-a atras atenția faptul că problemele n-au fost privite doar din optică sociologică (ceea ce ar fi îngustat sistemele de referință și posibilitățile de manipulare amplă, în spirit integrator-explicativ, a ideilor), ci și din optică psihologică, pedagogică, ergonomică, medicală etc. Am menționa însă faptul că diferitele direcții disciplinare, epistemologice, de abordare a problemelor nu sînt încă distribuite omogen în analiza categoriilor distincte de tineri (categorii constituite potrivit unor indicatori variați — profesionali, rezidențiali, de vîrstă, de sex etc.). De aceea, optica psihologică a fost mai mult prezentă în dezbaterea problemelor tineretului școlar, iar cea pedagogică mai cu seamă în tratarea problemelor de metodologie a cercetării tineretului.

Socotim că supunerea spre dezbatere științifică a unor teme de deosebită actualitate privind familia tînără, delincvența juvenilă sau rolul social al „mass-media" reprezintă unul dintre elementele de reușită ale simpozionului. Interesul manifestat pentru comunicările din această serie dovedește că știința poate pătrunde și se poate desfășura și în zone mai dificile ale cunoașterii, încă insuficient explorate la noi (delincvența juvenilă, de pildă).

Numeroase comunicări au făcut substanțiale referiri bibliografice la lucrări românești sau de peste hotare. Am remarca, în legătură cu aceasta, încă insuficienta selecție documentară. Deși există pe plan mondial o bogată literatură *despre tineret ca tineret*, o mare parte dintre mențiunile bibliografice s-au oprit asupra unor studii, articole, volume, consacrate analizei specific geografice sau psihologice și utilizate — de regulă — în registrul acestor discipline științifice.

Încercînd o privire de ansamblu asupra structurii metodologice a comunicărilor, observăm, alături de tendințe de diversificare și de adecvare a metodelor, tehnicilor și procedurilor de cercetare la problemele specifice ale tineretului, o predominare — pe alocuri în deserviciul unei analize pe deplin întemeiate științific — a folosirii anchetelor scrise. Departe de a subaprecia potențele cognitive ale chestionarelor, socotim că acestea se pot realiza optim doar în condițiile unei combinări de metode, între care cele în măsură să ofere date obiective (cele statistice, de pildă) trebuie să ocupe un loc mult mai important decît li se oferă acum.

Lucrările simpozionului au degajat, fără îndoială, o serie de concluzii utile pentru activitatea viitoare a Centrului. Aceste concluzii vor servi, desigur, și definitivării planului de cercetări pe perioada 1968—1970. Ne limităm aici doar la a puncta cîteva dintre direcțiile de meditație care s-au degajat din lucrările simpozionului :

— necesitatea precizării terminologice și necesitatea construi-

irii unui registru conceptual specific cercetărilor interdisciplinare asupra tineretului * ;

— concentrarea asupra problemelor clarificării metodologice, analiza critică a metodelor ce pot fi utilizate în cercetarea problemelor tineretului, preocuparea de a construi un model metodologic integrator, în raport cu metodele sociologiei, psihologiei și științelor pedagogice ;

— preocuparea de a desfășura cercetări potrivit tehnicilor de lucru ale echipei interdisciplinare.

O dată cu simpozionul, a apărut și primul număr al unui „Buletin informativ" al Centrului de cercetări pentru problemele tineretului. Avînd un conținut deosebit de atractiv și fiind prezentat într-o manieră originală, primul număr al buletinului a permis afirmarea publică a unor tineri cercetători ai Centrului (C. Mamali, P. Datculescu).

Desigur, Centrul va mai organiza astfel de confruntări științifice. Am sugera ca acestea să fie axate pe probleme mai înguste, pentru a da posibilitatea unui larg schimb de opinii și informații între cercetătorii care s-au specializat în relativ aceleași probleme. Așteptăm, și cred că premise există de pe acum în acest sens, primele lucrări științifice ale Centrului.

* În cadrul simpozionului am ascultat și cîteva comunicări (unele interesante) ale unui grup de cercetare intitulat *Sociologia adolescenței*. Socotim această denumire nefondată, întrucît nu poate exista o ramură a sociologiei care să analizeze adolescența. Există o sociologie unitară a educației și învățămîntului în cadrul căreia problemele sociologice (N.B.) ale adolescenței își găsesc un loc bine precizat.

Reuniunea internațională UNESCO de experți pe problemele educației tineretului

Conf. univ. dr. OVIDIU BĂDINA

În perioada 10—16 decembrie 1968 s-a-u desfășurat la București lucrările Reuniunii internaționale UNESCO de experți pe problemele tineretului, reuniune ce a fost organizată sub auspiciile UNESCO, de către Comisia națională română UNESCO, în colaborare cu Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist și Ministerul Învățămîntului.

Formarea noilor generații, modalitățile de educare, spiritul în care ele sînt pregătite spre a face față responsabilităților ce le revin în societate, constituie o problemă complexă, cu ample rezonanțe internaționale.

Într-o lume confruntată acut cu problema păcii și a războiului, perspectivele tineretului, drumul pe care va păși în viață generația viitorului, preocupă deopotrivă personalitățile politice ca și pe cele științifice, instituțiile guvernamentale, ca și pe cele neguvernamentale, pe cele naționale, dar și internaționale.

Opinia publică a fost sesizată de dimensiunile problemei, și dezbaterile care au avut loc în organismul internațional O.N.U. și UNESCO atestă importanța ce este atribuită acestei probleme. A XIV-a sesiune a Conferinței generale a UNESCO a decis, la propunerea României, convocarea unei reuniuni internaționale de experți în problemele educației tineretului, care să formuleze propuneri și recomandări privind modalitățile concrete de aplicare a ideilor cuprinse în *Declarația cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare*, adoptată pe baza propunerilor țării noastre de către Adunarea Generală a O.N.U. Deci, principalul scop al reuniunii l-a constituit încercarea de a realiza o trecere de la principii la obiectivele concrete pe care aceste principii le postulează, adică schițarea

unui program-cadru de educare a tineretului în spiritul păcii și înțelegerii internaționale.

*

Formarea generației tinere într-un spirit care să favorizeze înțelegerea între popoare și progresul uman constituie o preocupare majoră a UNESCO, ilustrată de manifestările pe care le-a patronat de-a lungul anilor. Încă de la a XI-a sesiune, Conferința generală UNESCO a abordat la inițiativa României, problema educației tineretului. În anii următori, în diferite forme, această problemă a fost multilateral examinată, iar în anul 1964, la București, s-a desfășurat o reuniune de experți în domeniul tineretului, pentru ca, puține săptămîni mai tîrziu, în august, să se întrunească la Grenoble, *Conferința internațională despre tineret* la care au luat parte reprezentanți ai 72 de state membre ale UNESCO și ai numeroase organizații interguvernamentale și neguvernamentale.

După adoptarea unanimă de către O.N.U. a *Declarației privind măsurile destinate să promoveze în rîndurile tineretului idealurile de pace, de respect reciproc și de înțelegere între popoare*, UNESCO a inițiat o serie de acțiuni dintre care putem aminti reuniunea pe problemele tineretului universitar, organizată la București în toamna lui 1966, ca și pe cea care și-a desfășurat lucrările, tot la noi, în decembrie 1968.

Ce-a urmărit reuniunea internațională de la București din decembrie 1968 ? Să sintetizeze experiența pozitivă acumulată de organismele guvernamentale și neguvernamentale, naționale și internaționale, în decursul celor aproape trei ani care au trecut de la adoptarea în unanimitate de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite a *Declarației privind promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare*. Pe această bază să fie elaborat un studiu, care să cuprindă experiențe valoroase și să sugereze cele mai potrivite modalități care să contribuie la aplicarea în viață a înaltelor principii cuprinse în Declarația O.N.U. cu privire la tineret, studiu care să fie publicat și pus cît mai curînd la dispoziția guvernelor, organizațiilor guvernamentale și neguvernamentale, naționale și internaționale care pot și trebuie să acționeze în acest spirit.

Pentru a se ajunge la studiul amintit, timp de șapte zile experți din Franța, Iugoslavia, Anglia, Iran, Bulgaria, Finlanda, Senegal și România au dezbătut cu răbdare și înțelegere, într-un spirit pe deplin constructiv, probleme care vizau : I. *Trăsăturile esențiale ale acțiunilor educaționale în spiritul păcii și înțelegerii între popoare ;* II. *Tendințe actuale în determinarea conținutului, metodelor, formelor și mijloacelor de aplicare a principiilor declarației* (un loc important a fost acordat familiei, învățămîntului, organizațiilor de tineret, mijloacelor de informații și instituțiilor cultural-educative, organizării timpului liber, activității sportive și turistice) ; III. *Rolul cooperării internaționale în aplicarea principiilor declarației.*

Evident, acestea sînt probleme mari, care în studiul final au constituit titluri de capitole sau de subcapitole. Dar pînă s-a ajuns la puncte de vedere comune au fost dezbătute o multitudine de aspecte, care nu pot fi rezumate într-o sumară expunere. Spre exemplificare, vom aminti numai un nod de probleme care privesc rolul familiei, școlii și al organizațiilor de tineret în formarea tinerilor în spiritul idealurilor păcii, cooperării și înțelegerii între popoare. Or, în reuniune a fost subliniat cu prisosință faptul că familia, cu toate condițiile specifice ale epocii moderne, nu poate și nu trebuie să demisioneze din atribuțiile ce-i revin în formarea la copii și tineri a primelor convingeri și deprinderi favorabile înțelegerii internaționale. Pentru a realiza acest deziderat, ea are datoria să folosească toate modalitățile prin care poate interveni activ în acest sens. În același timp, a fost evidențiată necesitatea integrării în mai mare măsură și mai eficient a acestei problematici în învățămîntul de diferite tipuri și grade, necesitatea unei contribuții active la cauza prieteniei și respectului reciproc între popoare prin intermediul unor discipline cum ar fi : însușirea și predarea limbilor străine, istoria, geografia, etica, istoria doctrinelor filozofice, social-politice etc. Dar la realizarea nobilelor obiective amintite o contribuție importantă o au acțiunile educative ale organizațiilor de tineret, mijloacele comunicațiilor de masă, sportul, turismul ș.a., care acționează — prin mijloacele lor specifice — asupra aceluiași mediu — tineretul.

Reuniunea de la București a analizat aceste probleme în lumina actualității, reexaminînd o serie de puncte de vedere, concepte și formule de activitate prin prisma experienței recente, a atitudinii și aspirațiilor reale ale tinerilor zilelor noastre. Experții reuniți la București s-au ferit să dea rețete valabile oricînd și oriunde. Ei s-au străduit să facă o analiză concret-istorică și pe această bază să facă sugestii, propuneri, care se vor materializa numai prin acțiunea concretă a factorilor interesați, care vor avea ultimul cuvînt.

Educația fizică și sportul în atenția cercetătorilor

În zilele de 13 și 14 decembrie 1968 a avut loc prima sesiune de comunicări științifice a Centrului de cercetări științifice de pe lîngă Consiliul Național pentru Educație Fizică și Sport, sesiune care s-a desfășurat în trei secții, cu următorul profil :

a. sociologic, pedagogic, psihologic, metodic ;
b. biologic ;
c. biomotric și biochimic.

Lucrările, ca și discuțiile, au relevat preocupările variate ale cercetătorilor, precum și seriozitatea investigațiilor întreprinse în vederea fundamentării științifice a activității de educație fizică și sport din țara noastră.

Alături de unele comunicări privind probleme de strictă specialitate, au fost prezentate altele de interes general ca de pildă :

— Situarea educației fizice și sportului în bugetul timpului liber și recreativ al studenților din anul I, de dr. Nicu Alexe și cercetător științific Alexandru Focșeneanu.

— Educația fizică și sportul în realitatea socială a satului actual românesc, de cercetător științific Erwin Wilk.

— Influențele unor factori psiho-sociali asupra pregătirii sportivilor de înaltă performanță, de cercetător științific Stela Rusu.

Autorii au atacat unele din problemele acute ale vieții omului contemporan, reușind să demonstreze fie necesitatea exercițiului fizic ca factor corectiv, stimulativ și compensator al diminuării travaliului dinamic al individului în condițiile revoluției tehnico-științifice, fie necesitatea ca sportivii de performanță să se încadreze în ritmul dezvoltării intelectuale.

Aceste aspecte se înscriu în aria preocupărilor sociologice de la noi și de peste hotare și tind să pună în lumină valoarea socială a sportului, dar și carențele ce se manifestă. Astfel, în multe din țările de cultură se constată o participare foarte redusă a tinerilor la activitățile sportive, lucru observat și de cercetările întreprinse la noi în țară. Pe de altă parte, se constată că sportivii de performanță nu se încadrează încă în tendința dominantă a societății noastre, „intelectualizarea", iar pasivitatea și automulțumirea constituie una din cauzele care frînează obținerea marilor performanțe.

Față de valoarea socială a sportului și de locul pe care trebuie să-l ocupe acesta în ansamblul preocupărilor omului contemporan apare justificată remarca făcută de un participant la discuții, conf. M. Epuran, în legătură cu absența problemelor privitoare la educația fizică și sport din planul de cercetare al diferitelor instituții de specialitate.

V. T.

Expoziția „Aportul școlii la unirea Transilvaniei cu România"

Prof. VICTORIA POPOVICI

Printre numeroasele manifestări consacrate semicentenarului unirii Transilvaniei cu România s-a înscris și expoziția *„Aportul școlii la unirea Transilvaniei cu România"*, organizată, sub egida Institutului de științe pedagogice, de către Muzeul pedagogic, cu sprijinul Bibliotecii centrale pedagogice.

Această expoziție cuprinde manuscrise, lucrări didactice și pedagogice, manuale și studii, articole și fotografii, corespondență, documente originale și fotocopii legate de activitatea și faptele semnificative ale luptei cadrelor didactice pentru înfăptuirea unirii, fotografii și citate care ilustrează grăitor și emoționant lupta celor mai buni fii ai țării pentru înfăptuirea statului român unitar.

Numeroasele medalii, insigne și facsimile, piesele aranjate în mod atractiv, echilibrat, au subliniat valoarea obiectelor autentice expuse, cum și conținutul de idei, tematica expoziției. Toate acestea au necesitat o muncă scrupuloasă de documentare din partea organizatorilor. Vizitatorul poate urmări prin imagini și lucrări *comunitatea de origine și identitatea de limbă și cultură a românilor din cele trei țări românești; școala — mijloc de formare a conștiinței naționale; cadrele didactice, luptătoare pentru formarea conștiinței, pentru unitate politică și independență națională.*

La grupajul *Manuale școlare și literatura în sprijinul luptei pentru unitate*, remarcăm cele mai vechi manuale care s-au bucurat de o largă circulație în țările române, activitatea tipografică, a bibliotecilor, a societăților de lectură.

A doua sală este afectată exponatelor care marchează aportul școlii în lupta pentru consolidarea unității politice unde vizitatorul poate remarca două etape: perioada 1918—1944 și 1944—1968. Un grafic elocvent arată dezvoltarea învățământului pînă în 1944 (școli, elevi, cadre didactice, clădiri școlare construite în această perioadă, manuale, legi școlare, literatură pedagogică, date privind învățământul naționalităților conlocuitoare). Perioada 1944—1968 este ilustrată printr-un grafic, apoi se prezintă Legea învățământului din Republica Socialistă România, manuale școlare, lucrări apărute în E.D.P., cum și alte lucrări privind istoria culturii și pedagogiei românești.

Așa cum a fost concepută și realizată (tematica și aspectul tehnico-artistic), expoziția a oferit vizitatorilor o imagine clară și completă asupra luptei slujitorilor școlii pentru înfăptuirea unirii tuturor românilor.

Un manual destinat pregătirii psihopedagogice a viitorilor învățători *

Apariția unui nou manual ne obligă întotdeauna să încercăm a descifra, dincolo de scurgerea firească a ideilor, problemelor etc., strategia elaborării sale, adică ceea ce a determinat în fond structura, stilul, conținutul și în cele din urmă valoarea lui.

După ce studiem manualul recent apărut *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, destinat liceelor pedagogice de învățători, putem afirma că de la început ni se impun bogăția, calitatea și echilibrul informației utilizate. Studiul serios al operei unor psihologi de prestigiu, reprezentativi, a permis autorilor selectarea unor idei, rezultate experimentale, concepții etc. nu mai puțin reprezentative pentru nivelul atins pînă în prezent de evoluția psihologiei. Procedînd astfel, autorii ne-au dovedit un lucru — de multe ori uitat de autorii de manuale — și anume că problema originalității constă nu în improvizarea sau „tălmăcirea" unor noțiuni, ci în redarea cît mai fidelă a stadiului pe care l-a atins dezvoltarea unei științe, într-un anume echilibru al informației, realizat printr-un dificil efort de optare. Această cale are avantajul realizării unor formulări clare și de nivel, ea permițînd în același timp familiarizarea cititorilor cu stilul de gîndire al unor personalități marcante și constituind astfel un bun prilej de educație intelectuală, de familiarizare cu stilul științific, dar are și „dezavantajul" că cere o pregătire științifică deosebită. În cazul de față, intenția autorilor, exprimată clar în prefață, de a valorifica în conținut rezultatele științifice obținute pe plan național și mondial în domeniul psihologiei pedagogice s-a realizat la un nivel ce dovedește nu numai posibilități de informare neobișnuite, ci și o lipsă de prejudecăți științifice cu totul remarcabilă, ceea ce face ca manualul în ansamblu să fie o apariție inedită în gama celor de care dispunem, atît pentru învățămîntul mediu, cît și pentru cel superior.

O altă caracteristică esențială a manualului ține de gradul său de adecvare la scop. Cu toate că este destinat elevilor liceelor pedagogice, autorii au evitat elaborarea unui manual elementar, simplu, preocupat să explice, „clar și pe înțelesul tuturor", „bătrîne" noțiuni psihologice, preferînd unul de nivel, care nu se parcurge atît de ușor, dar în schimb are avantajul de a permite o înțelegere calitativ superioară a noțiunilor tratate. Soluția aceasta preferată de autori ni se pare cea corectă. Sarcinile psihologice ale viitorilor învățători, prin faptul că vor lucra la clasele I-IV, nu vor fi mai mici decît cele ale profesorilor de la clasele V-VIII și IX-XII. S-ar putea spune, ținîndu-se seama de dificultățile vîrstei școlare mici, de speranțele pe care și le pune modernizarea învățămîntului în stimularea timpurie a posibilităților intelectuale ale copiilor de această vîrstă, că aceste sarcini sînt chiar mai mari. Mai ales la acest nivel, inovațiile didactice pătrund adînc în metode și manuale. Pentru a le face față, pregătirea psihologică a viitoare-

* Tiberiu Bogdan, Ilie I. Stănculescu, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

lor cadre didactice presupune exigențe noi, capabile să garanteze în viitor trecerea de la un învățămînt elementar, utilitar, îngust și rutinar, la unul profund formativ, creator, în spiritul gîndirii științifice moderne. Căci oricum am privi lucrurile nu putem nega faptul că există cel puțin un domeniu în care pregătirea cadrelor didactice trebuie să fie la fel de serioasă pe toate treptele de învățămînt și anume psihologia. Pentru aceasta este afectat timpul necesar (mult mai mare decît la institutele pedagogice, de exemplu). Acesta permite desfășurări de inteligență umană, de noțiuni și idei pe un front larg, desigur într-o formă în care claritatea și comprehensiunea trebuie să ocupe un loc central, alături de calitatea informației. Este, credem, un merit deosebit al autorilor de a fi ținut seama de aceste cerințe și de a ne fi oferit o lucrare de calitate, de deosebită eficiență practică.

Adresa la viitorii învățători se simte și din ceea ce am putea numi „accent formațional" sau centru de greutate al conținutului manualului. Ceea ce interesează la acest nivel este copilul, concret, așa cum este el în realitate, și mai puțin analiza în amănunt a surselor acestei cunoașteri, care în mod firesc țin de diferite discipline (biologie, fiziologie, diferite ramuri ale psihologiei etc.) De aceea, manualul se concentrează pe problematica practică a viitorilor absolvenți :

— Cunoașterea, pe multiple laturi, a problemelor dezvoltării copilului (dezvoltarea psihică a copilului, factorii care o determină, raportul dintre creșterea fizică, maturizarea organică-fiziologică și dezvoltarea psihică, cauzele și legile dezvoltării psihice, stadiile de dezvoltare și indicii lor etc.).

— Problemele dezvoltării micului școlar (dezvoltarea fizică și psihică la intrarea în școală, dezvoltarea cunoașterii senzoriale, a memoriei, atenției, a cunoașterii logice-abstracte și a gîndirii și limbajului, a imaginației, a afectivității).

— Formarea personalității micului școlar (dezvoltarea personalității în perioada școlară mică, bazele psihologice ale formării conștiinței și conduitei morale a școlarilor mici, cunoașterea psihopedagogică a elevilor).

— Încadrarea micii școlarități în fluxul evoluției vîrstelor (dezvoltarea psihică a copilului pînă la intrarea în școală, perioada școlară mijlocie și mare).

— Probleme speciale (probleme de psihologia învățării, organizarea rațională a muncii școlarului, psihologia copilului excepțional, clasa școlară ca unitate socială).

Remarcăm cu acest prilej apariția unor preocupări noi în limitele manualelor noastre : problema copiilor excepționali, clasa școlară ca unitate socială, învățarea programată etc. Credem că introducerea lor a fost absolut necesară. De altfel, sîntem convinși că în viitor ele nu vor mai putea fi ocolite de nici un manual, deoarece în aceste direcții s-a ajuns la realizări importante, care nu mai pot fi ignorate decît în paguba pregătirii psihologice a viitoarelor cadre didactice.

Tot o noutate binevenită pentru manualele noastre școlare trebuie considerată și prezentarea unor figuri de seamă ale psihologiei românești și mondiale. Fiecare disciplină își are eroii săi, culmile sale, de aceea prezentarea lor nu este lipsită de importanță formativă. În afară de aceasta elevii își pot forma pe această bază o înțelegere sumară și asupra istoriei psihologiei — ceea ce nu poate fi decît util pentru înțelegerea domeniului ca atare.

Manualul de față mai prezintă însă și alte noutăți didactice ce se impun atenției noastre. Mai întîi numărul și calitatea graficelor, care se citesc ușor, fiind urmate de explicațiile necesare și aduc un spor important de claritate în expunerea problemelor. Tot o noutate utilă trebuie considerată și introducerea a ceea ce autorii numesc „teme de sinteză și aplicații". La sfîrșitul unor cicluri de lecții, elevii au posibilitatea să regîndească întreg materialul parcurs într-o perspectivă nouă : sintetică, problematică și aplicativă, ceea ce nu poate decît să sporească interesul elevilor pentru aprofundarea unor noțiuni, să ridice nivelul de eficiență al manualului. Merită de asemenea subliniată preocuparea autorilor pe linia tratării insuccesele școlare. În subtext descifrăm ideea că elevii sînt nu numai ceea ce dorim noi să fie, ci și ceea ce nu dorim. De aceea, analiza acestei categorii de probleme își găsește locul firesc în pregătirea viitorilor învățători.

Privit în ansamblul experienței noastre în direcția elaborării manualelor școlare, manualul de față constituie o reușită și o experiență utilă. El impune în conținut prin nivel științific și adecvare la scop, iar în formă prin maniera de tratare „deschisă", fără întortocheri stilistice inutile și printr-o lipsă de prejudecăți științifice neobișnuită. Din aceste motive credem că el se va dovedi util pentru pregătirea viitorilor învățători și va fi de un real folos — datorită mai ales nivelului bibliografic la care este realizat — și pentru o categorie mai largă de cititori.

NICOLAE RADU

Orientarea școlară și profesională*

Orientarea școlară și profesională este în Franța o activitate instituționalizată cu o vechime de aproape jumătate de veac și cu o tradiție științifică de notorietate universală. Dacă dintre pionierii ei am aminti doar pe H. Wallon și H. Piéron ar fi suficient.

La aceste prestigioase nume s-au adăugat în ultimii 10—15 ani încă cîteva, ale căror lucrări au intrat deja în patrimoniul teoriei și practicii orientării profesionale : R. Gall, J. Larcebeau, A. Léon, P. Navile, M. Reuchlin ș. a. În anul 1966, Presses Universitaires de France completează „constelația" cercetării școlare și profesionale cu un nou nume și cu o nouă lucrare : Jean Drevillon, *L'orientation scolaire et professionelle*. Dacă predecesorii săi au privit orientarea școlară și profesională din unghiuri de vedere diferite (psihologic, pedagogic, sociologic, economic etc.), Jean Drevillon încearcă, în lucrarea cu titlul de mai sus, o privire sintetică asupra acestei probleme, pe care o consideră nu un simplu eveniment sau accident în viața oamenilor, ci o problemă fundamentală a civilizației secolului al XX-lea (p. 3).

Lucrarea este structurată în șase capitole. În primul capitol autorul schițează problemele fundamentale ale orientării, iar în al doilea sînt analizate variabilele orientării, adică factorii implicați în orientarea școlară și profesională (economici, sociologici, psihologici, pedagogici). Capitolul 3 este dedicat metodelor, tehnicilor și etapelor orientării școlare și profesionale, capitolul 4 este dedicat consilierului de orientare profesională, clasificării noțiunii, a funcției și sarcinilor ce-i incumbă, iar capitolul 5 sistemului de lucru al consilierului de orientare profesională, interrelațiilor sale cu ceilalți factori ai orientării. În sfîrșit, în capitolul 6 sînt schițate perspectivele și evoluția orientării școlare și profesionale.

Ideea care străbate ca un leit motiv paginile acestei lucrări este aceea că orientarea profesională nu este acțiune de moment și nici limitată, ci, din contră, ea este un proces continuu, suplu, adaptabil, pe de o parte, evoluției sociale, iar pe de alta, particularităților psihice ale celui în cauză.

În cadrul capitolului cu privire la problemele fundamentale ale orientării autorul arată că, în esență, orientarea profesională constă în a pune de acord profilul capacităților elevului cu statutul profesiilor (p. 16). În vederile autorului, orientarea școlară trebuie să devină o orientare a educației, adică o cercetare a condițiilor care să permită dezvoltarea optimă a școlarilor (p. 21). Acest mod de a pune problema deplasează centrul de greutate de la diagnoză — cum era orientarea la începuturile ei — spre educație. Orientarea nu e compatibilă cu simpla observare ci ea necesită intervenție educativă (p. 23). Vorbind despre variabilele orientării, adică despre factorii de care trebuie să se țină seama în abordarea concretă a orientării, autorul analizează factorii economici, sociali, psihologici, pedagogici. Numai cunoscînd nevoile economiei (pre-

* Jean Drevillon, *L'orientation scollaire et professionelle*, Preses Universitaires de France, 1966, 155 p.

zente și viitoare) acțiunea de orientare poate fi realistă. Analizează de asemenea cu luciditate și spirit critic rolul pe care-l joacă, în Franța, condițiile sociale ale elevilor în orientarea școlară și profesională și dificultățile create de aceste condiții la anumiți elevi.

Orientarea școlară și profesională este de neconceput fără cunoașterea temeinică și multilaterală a elevului și, pe această bază, a educării lui, deci orientarea implică cunoștințe de psihologie și pedagogie, discipline cu care ea interferează.

Oprindu-se asupra metodelor, Drevillon le clasifică în cinci mari categorii : metode liberale, metode imperative, metode de alegere succesivă, metode de selecție progresivă, metode predicative (cu ajutorul testelor) și metode educative (care formează o altă categorie). În contextul metodelor se definește și noțiunea de „sfat de orientare" (p. 80).

Autorul consideră că în utilizarea metodelor de orientare consilierul trebuie să-l ajute pe copil să se cunoască pe sine, să se recunoască în toate situațiile și să cunoască realitatea socială, viața profesională și prin aceasta să ajungă la auto-orientare (p. 84) ; Consilierul trebuie să se bucure de prestigiu și de încredere (p.90) și să dea sfatul cu prudență și cu competență.

Ideea care este acreditată tot mai mult în Franța, subliniată și în această lucrare, este aceea că orientarea școlară și profesională se prepară și se realizează în și prin școală (p. 112). Școala pare să constituie în viitor locul de muncă al consilierului care trebuie să fie, în ultimă analiză, un educator. Calitatea orientării școlare și profesionale depinde și de temeinica informare a consilierului de către toți cei implicați în această acțiune : subiectul, familia, educatorii, reprezentanții serviciilor sociale etc. Utilizînd interviurile, anchetele, testele, sondajele, studiul documentelor școlare etc. consilierul adună valoroase date cu privire la elev, la aptitudinile, interesele, aspirațiile sale etc., precum și la cerințele diferitelor profesii. Dar, la rîndul lui, după ce se documentează, consilierul furnizează și el informații celor în cauză (subiectului, părinților, educatorilor). Bineînțeles că el nu furnizează numai informații, ci este chemat să elaboreze „sfatul de orientare", sfat care trebuie formulat cu prudență și elasticitate, utilizînd un limbaj clar, accesibil elevului și părinților (p. 135).

Studiul monografic asupra orientării școlare și profesionale a lui J. Drevillon, are meritul de a fi sintetizat într-un mod nou principalele aspecte ale problemei, de a fi clarificat unele nebulozități și de a ne oferi o privire de ansamblu asupra evoluției acestei probleme sociale în Franța.

Lector univ. ION DRĂGAN

O monografie valoroasă consacrată vieții și operei lui N. Iorga *

Abordarea personalității marelui nostru savant și patriot Nicolae Iorga, în vederea unor studii și cercetări, este o problemă complexă, deosebit de amplă și temerară în același timp. Monografia realizată de Barbu Theodorescu răspunde acestor exigențe fiind bazată pe un bogat material documentar, din cele mai variate domenii, la care se alătură competența și stilul atractiv al autorului.

Cuprinzînd cinci părți mari (I. *Strămoșii ;* II. *Școală și lecturi ;* III. *Anii de formare științifică ;* IV. *Mișcarea semănătoristă ;* V. *In gloriam eternitatis),* lucrarea parcurge momentele succesive de formație și de activitate multiplă a marelui Iorga, fiind mai larg tratată contribuția savantului la desăvîrșirea unității naționale românești, precum și munca sa

* Barbu Theodorescu, *Nicolae Iorga.* Editura tineretului, București, 1958, 384 p. + 16 f. ilustr. („Colecția de seamă").

generoasă, patriotică, destinată culturalizării maselor populare.

Autorul s-a străduit — și după părerea noastră a reușit cu succes — să ne prezinte pe Nicolae Iorga așa cum a fost, adică multiplu (istoric, literat, cadru didactic, politician, om de cultură etc.) prin nenumăratele sale ipostaze, însumînd acele calități și contribuții care-l definesc ca fiu al poporului nostru, luptător pentru progresul țării noastre, unul dintre marii cărturari ai lumii, militant pentru înțelegerea și prietenia între popoare.

Formația lui Nicolae Iorga, studiile sale, mai ales cele universitare, au fost (după reușita expresie a lui Barbu Theodorescu) „fulgerătoare". În continuarea monografiei se tratează mai detaliat anul 1890, care reprezintă debutul tumultuos și semnificativ pentru întreaga operă a savantului. Reține atenția din lectura monografiei aderiunea lui Iorga la ideile socialiste, influența și apropierea accentuată a acestuia față de C. Dobrogeanu-Gherea.

Dominantă pe plan profesional este activitatea didactică a savantului, care în cei 50 de ani neîntrerupți la catedră a transmis miilor de auditori, de diferite categorii și vîrste, din țară și de peste hotare, bogăția inestimabilă a cunoștințelor sale enciclopedice. Monografia caută să cuprindă aria largă de preocupări abordată de N. Iorga, insistența lui pentru confruntări, dezbateri științifice, dragostea față de poporul său, dorința sa fierbinte pentru libertate.

O trecere în revistă, edificatoare, face Barbu Theodorescu principalelor opere ale savantului în domeniul istoriei, literaturii, culturii etc. Muncind neobosit, reprezentînd cu demnitate prin înalta sa ținută științifică valoarea culturii românești, N. Iorga s-a bucurat de un impresionant prestigiu peste hotare (dovedit în cuprinsul monografiei cu prisosință), concretizat prin șirul neîntrerupt de conferințe susținute în numeroase țări și prin apreciabilele titluri academice primite de-a lungul anilor.

Se cuvine a se sublinia meritul autorului de a fi scris studiul biografic dedicat lui Iorga fără exagerări, cu obiectivitate, cu admirație, respect și dragoste.

Prof. SERGIU VAIDA

Probleme ale educației în unele reviste județene (1968)

Rîndurile acestea nu-și propun să urmărească metodic, să analizeze articolele axate pe o anumită temă, ci ele materializează niște gînduri generate de lectură unora dintre cele mai cunoscute periodice de cultură județene.

Faptul că multe din revistele noastre de cultură rezervă, mai mult sau mai puțin constant, spațiu pentru dezbaterea unor probleme de pedagogie — în accepțiunea cea mai generală a noțiunii — răspunde unei imperioase necesități a omului contemporan, dornic să-și extindă sfera de interese și preocupări, din dorința de perfecționare, de înnoire spirituală.

Lăudabilă este tendința celor mai multe din revistele citite de a valorifica tradițiile valoroase ale școlii românești, de a reînvia chipurile unor dascăli care, cu generozitate, au aruncat la sate sămînța culturii.

Dacă articolele în care sînt aduse în discuție diferite puncte de vedere în legătură cu programele și manualele școlare au ecou în rîndurile unui număr mai mic de cititori, cele privitoare la aspectele mai dificile ale educației, ale raporturilor dintre adolescenți și societate se adresează în egală măsură educaților și educatorilor, nouă tuturor, invitînd la meditație asupra feluritelor implicații ale aspectelor prezentate.

Ancheta socială, nota nervoasă, reproducerea faptului brut, discuția teoretică sînt cîteva din modalitățile la care se apelează pentru ca, evitînd prelegerile didacticiste, terne, să se obțină participarea afectivă a cititorilor la problemele dezbătute.

„ARGEȘ"

Articolul profesorului Constantin C. Popescu, *Educația părinților* (nr. 6, iunie 1968) pledează în favoarea organizării, pe scară națională, a unor cursuri de pedagogie pentru părinți, care ar urma să-și găsească locul în programele de televiziune. Aceste cursuri sînt cu atît mai necesare, cu cît „mai sînt unii părinți care cunosc mai bine din ce divizie de fotbal fac parte diferitele echipe din țară, decît litera clasei paralele în care învață copilul lor".

Este adevărat însă că materializarea propunerii, interesantă și utilă, care va trebui să se bucure de atenția forurilor în drept, nu va schimba prea mult mentalitatea reprobabilă a unor părinți care fie că resping aprioric ideea educării copiilor lor, fie că aplică un sistem sui-generis cu consecințe la fel de dăunătoare pentru copil și, implicit, pentru societate.

Ilie Stănculescu, Sofia Sorescu Elena Marinescu, Petronela Velciov împărtășesc, în articolul *Despre unele principii în pedagogia populară* (nr. 9, sep. 1968) cîteva din concluziile formulate în urma cercetării chestionarului privitoare la ideile și practicile educative ale unui mare număr de părinți din județul Argeș. Faptul acesta are o sem-

nificație deosebită, deoarece, cunoscînd unele elemente de pedagogie populară, acțiunea de propagandă pedagogică în rîndul părinților „are posibilitatea să valorifice și să promoveze toate acele metode și procedee populare care sînt în concordanță cu indicațiile și recomandările pedagogiei științifice și în același timp să combată tot ceea ce este vechi și perimat în ideile și procedeele folosite de părinți în creșterea tinerei generații".

Pornind de la unele realități dureroase — din fericire, puține la număr — Doru Moțoc organizează o anchetă socială pe tema *Există o vîrstă a dragostei?* (nr. 7, iulie 1968), solicitînd părerea cîtorva tineri aparținînd unor diferite categorii sociale și medii de cultură. Răspunsurile pledează convingător — dacă mai era necesar — împotriva alienării demnității umane.

Într-un asemenea context apare și mai condamnabilă atitudinea acelor părinți care, nesocotind niște legi nescrise, au încercat să obțină avantaje materiale prin căsătoria unor copii de vîrstă școlară. E greu de presupus că asemenea acte reprobabile nu vor avea consecințe negative, nu vor provoca puternice crize sufletești. După cum e greu de presupus că se mai pot întîlni situații ca cea relatată în articolul *Cazul elevei Predescu* (nr. 8, august 1968). O elevă de liceu, aflată, firesc lucru, sub înrîurirea unui talentat poet contemporan, trimite revistei liceului o poezie care, inițial, este bine primită și publicată. Ulterior, se descoperă asemănări cu una din scrierile poetului preferat și asupra elevei se abat represalii, care, culmea ironiei, culminează cu un consiliu pedagogic menit să pronunțe măsuri împotriva celei „în culpă". În locul unor asemenea reacții în lanț care pot provoca traumatisme psihice elevei respective, nu erau oare mai indicate niște discuții creatoare, în cursul cărora să i se arate celei ce a bătut cu încredere la porțile poeziei necesitatea dobîndirii unui instrument propriu de lucru?

„ASTRA"

În numărul din 5 mai 1968, Ion Dumitriu publică sub titlul *Adultul în criză de adaptare?*, o anchetă la care răspund cîțiva specialiști în educația adulților și care, în ultimă analiză, preconizează necesitatea reconsiderării obiectului pedagogiei, înțeleasă încă drept o știință a educației tinerei generații. „Se impune o acțiune complexă de extindere a cercetărilor pedagogice privind întreaga problematică a omului".

Constantin Cuza, în articolul *La porțile copilăriei pierdute* (nr. 11, noiembrie, 1968), meditează în legătură cu destinul copiilor cărora, din inconștiență sau premeditare, prin greșelile părinților în educația lor, li s-a răpit copilăria. Dorind să-și reîntîlnească un fost elev, face o vizită la Institutul special de reeducare a minorilor, instituție unde se încearcă nu numai vindecarea unor traume psihice, ci și reintegrarea minorilor respectivi în societate.

„ATENEU"

Constantin Rusu, în *Subiectiv și obiectiv în educație* (nr. 1, ianuarie 1968), și dr. Liviu V. Filimon, în articolul *Înțelesul noțiunii de educație* (nr. 9, septembrie 1968), încearcă să precizeze dimensiunile noțiunii în discuție, iar analiza nuanțată a acesteia, fără intenția de a aduce contribuții teoretice, facilitează cititorilor revistei o mai completă înțelegere a unui concept foarte des utilizat.

Articolul *Autoeducația și adolescența*, de I. Drăgan (nr. 2, februarie 1968), reia tema responsabilităților conjugate ale familiei și școlii în făurirea tinerei generații — la fel ca și ancheta cu tema *Traumele psihice la copii sînt o fatalitate în epoca modernă?* (nr. 9, septembrie 1968) — dar precizează și contribuția de o mare importanță a copilului însuși, chemat să contribuie și el la formarea propriei personalități. „Oamenii viitorului nu se pot forma în atmosfera apăsătoare a dădăcelii. Ei trebuie obișnuiți, din momentul în care acest lucru este posibil, cu ideea responsabilității plenare pentru făurirea propriei lor personalități".

O viață de familie echilibrată, bine organizată, plină de lumină și căldură, înțelegerea din partea dascălilor, opinia societății, sînt tot atîtea elemente menite să contribuie la dezvoltarea armonioasă, complexă a copiilor.

Cunoașterea și respectarea personalității copilului sînt condiții indispensabile în contextul umanității, sînt „o exigență fără scadență și un imperativ categoric mai ales al lumii socialiste",

subliniază conf. univ. Elena Maftei, în *Coordonatele majore ale manifestării* (nr. 4, aprilie, 1968)).

„CRONICA"

Al. Arbore și Ioana Cosmin, în *Orizont informațional și preocupări intelectuale*, (9 martie 1968), și în *Cultura elevului* (6 iulie 1968), relevă unele carențe în modul în care se desfășoară lectura diferitelor categorii sociale de cititori, subliniind mai ales îngrijorătoarea lipsă de înțelegere a literaturii moderne. Se știu multe, foarte multe amănunte biografice despre Pele, Dan Spătaru, dar mulți elevi nu știu cine sînt Kafka sau Ion Barbu.

V. Pavelcu semnează cîteva *Dialoguri necesare* dintre care atrage atenția *De la modele la complexul lui Cain* (nr. 32, 10 august 1968), relieînd importanța momentului cînd se produce revelația „propriului eu". Părinților nu trebuie să le fie indiferentă atmosfera pe care o creează în familie, pentru că „Înainte de 12—13 ani — spune profesorul Pavelcu, adresîndu-se unei prietene cu care dialoghează, — te supuneai normelor din familie și din școală fără a te întreba prea mult de ce se cuvine să te supui lor și care este valoarea persoanelor ce-ți poruncesc. Acum, nu admiteai să te supui decît cu consimțămîntul tău, decît față de persoane a căror autoritate corespundea noilor tale canoane fizice și morale. Era vîrsta cînd deveneai conștientă de modelul căruia voiai să-i semeni".

Sufletul copilului este asemenea unei bucăți de lut din care se pot modela fie opere de artă, dar numai cu migală și pasiune, fie niște figurine diforme, cînd lipsesc aceste atribute indispensabile oricărui creator. Autorul articolului menționat avertizează asupra efectelor nocive ale regimului discriminator aplicat unor copii, regim care poate provoca reacții cu consecințe neprevăzute, poate chiar acel „complex al lui Cain".

Al. Arbore realizează un impresionant reportaj-anchetă *Atenție copii!* (2 noiembrie 1968), în care înfierează faptele reprobabile ale unor părinți.

„FAMILIA"

Mihai Neguț în *Formarea personalității elevului*, și Vasile Săvinescu, în *Pledoarie pentru sinceritatea actului educativ*, (nr. 9, septembrie 1968), pledează pentru înțelegere și tact în relațiile cu elevii. Mai mult decît oricine, cadrele didactice — datorită pregătirii lor pedagogice — trebuie să se aplece cu comprehensiune asupra universului copiilor și să-i ajute să-și găsească drumul spre împlinirea viselor.

„RAMURI"

Profesorul dr. Ion Dumitrescu, lansînd întrebarea *Este inevitabilă „criza" în conduita adolescenților?* (nr. 1, ianuarie 1968), relevă primejdia absolutizării factorilor biologici în procesul dezvoltării, precizînd că „adolescența este un complex de factori constitutivi în care se împletesc, în mod organic, factorul biologic cu cel psihologic și sociologic". De aici și necesitatea comprehensiunii, pentru ca să se evite rezistența firească a adolescentului față de acele forme care „merg în exclusivitate pe linia „funcției de adaptare" și să faciliteze „acele forme de muncă educativă care corespund „funcției de depășire".

Analizînd unele aspecte ale vieții artistice a municipiului, Francisc Albert se întreabă, în articolul *Dar tinerii?* (nr. 4, aprilie 1968), dacă tinerilor li se oferă cele mai adecvate forme de activitate artistică, cu atît mai mult cu cît există dorința acestora de a-și utiliza cît mai rațional orele de răgaz.

„TOMIS"

Problema orientării profesionale nu suportă periodicizări și întreruperi — — spune V. Eugen în *O problemă care nu suportă periodicizări (Orientarea profesională)* — nr. 10, octombrie 1968 — ea trebuind să fie considerată un proces continuu, nu un aspect de ultimă oră, deoarece o îndrumare greșită, sau, ce e și mai rău, lipsa îndrumării lasă urme adînci în sufletele tinerilor, care se văd uneori lipsiți de satisfacțiile majore ale împlinirii lor.

O interesantă, dar și zguduitoare anchetă interlopă *Viața... la întîmplare* (nr. 6, iunie 1968) realizează Eugen Vasiliu, care încearcă să vadă, dincolo de aparențe, în sufletele unor tineri înfrînți înainte de vreme. „Tinerii aceștia dezorientați aveau nevoie să creadă în ceva, căutau măcar un gînd nobil pe care să-l așeze în balanța descumpănită a existenței lor irosite în josnicii".

Salutînd din nou preocupările revistelor noastre pentru aceste probleme de interes general, cum sînt cele ale educației, ne gîndim că ele ar putea fi extinse, și (de ce nu?) ar putea dobîndi un caracter permanent.

Prof. VASILE TEODORESCU

Cărți noi

Al. Dimitriu-Păușești: *Istoria literaturii franceze* (Secolul XX), Editura didactică și pedagogică. București, 1968 (în limba franceză).

Eugen Novicicov: *Predarea limbilor străine*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, vol. I.

* * * *Metodica predării științelor biologice în școala generală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

Ilie Stanciu: *Literatura pentru copii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

*** *Dicționarul limbii poetice a lui Eminescu* (sub redacția: Acad. Tudor Vianu), Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1968.

* * * *Psihofiziologia activității de orientare* (sub redacția: dr. R. Floru), Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1968.

Iorgu Iordan: *Scrieri alese*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1968.

* * * *Documente din istoria mișcării muncitorești din România 1910-1915*, Editura politică, București, 1968.

Mihai Isbășescu: *Isoria literaturii germane*, Editura științifică, București, 1968.

Titu Georgescu: *Mărturii franceze despre 1848 în țările române*, Editura științifică, București, 1968.

Tatiana Slama-Cazacu: *Introducere în psiholingvistică*, Editura științifică, București, 1968.

I. Berg: *Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre*, Editura științifică, București, 1968.

Ion Pascadi: *Estetica lui Tudor Vianu*, Editura științifică, București, 1968.

Mircea Tomescu: *Istoria cărții românești de la începuturi pînă în 1918*, Editura științifică, București, 1968.

George Călinescu: *Principii de estetică*, Editura pentru literatură, București, 1968.

Nicolae Iorga: *Istoria literaturilor romanice în dezvoltarea și legăturile lor*, Editura pentru literatură universală, București, 1968 (trei volume).

Marian Popa: *Homo fictus (Structuri și ipostaze)*, Editura pentru literatură, București, 1968.

M. Albériès: *Istoria romanului modern* (în românește de Leonid Dimov), Editura pentru literatură universală, București, 1968.

Ion Biberi: *Orizonturi spirituale*, Editura tineretului, București, 1968.

Willy Ley: *Observatorii cerului* (traducere din limba engleză de dr. docent Victor Nadolschi), Editura tineretului, București, 1968.

George Călinescu: *Scrieri despre artă*, Editura Meridiane, București, 1968 (2 volume).

Sub titlul *Consideraţii asupra unor probleme ale activităţii din şcoli*, tov. înv. *C-tin Cucolaşi* din *Fălticeni* face, în articolul trimis redacţiei, unele propuneri privind îmbunătăţirea desfăşurării procesului de învăţămînt. Astfel, o primă propunere este aceea ca în şcolile generale, unde există clase paralele, la clasele III—IV să predea un învăţător un grup de obiecte şi celălalt alt grup. Spre exemplificare, obiectele sînt grupate în felul următor : un învăţător să predea, la ambele clase, limba română (citire, gramatică, compunere), istoria, caligrafia, desenul sau muzica, iar celălalt : aritmetica, geografia, şt. naturale, îndeletnicirile practice, educaţia fizică. Această repartizare să se facă ţinînd seama de aptitudinile învăţătorilor respectivi, de înclinaţiile şi dorinţele lor. În felul acesta obligaţia didactică nu este cu nimic afectată. Celelalte activităţi (munca educativă în afara lecţiilor, activitatea cu detaşamentul de pionieri) să se desfăşoare sub conducerea fiecărui învăţător la clasa sa. Autorul face această propunere din următoarele considerente : se asigură o pregătire mai bună şi o predare la un nivel superior ; trecerea la predarea cu mai mulţi profesori (clasa a V-a) se va face mai uşor.

În ce priveşte îndeletnicirile practice (cl. II-IV), în condiţiile claselor paralele, ele să se desfăşoare sub conducerea învăţătorului cu băieţii din ambele clase şi a învăţătoarei cu fetele din ambele clase, ora fiind stabilită în program în aceeaşi zi la ambele clase paralele.

O altă propunere se referă la sporirea eficienţei educaţiei estetice a elevilor din clasele XI—XII prin introducerea unei ore, săptămînal sau la două săptămîni, de cunoştinţe despre artă — în care să se preda unele noţiuni despre artă şi să se prezinte diferite lucrări de artă (picturi, sculpturi etc.) şi de istoria muzicii (în cadrul căreia să se prezinte lucrările marilor muzicieni universali, accentul punîndu-se pe înţelegerea lor).

Crearea de biblioteci pedagogice pentru cadrele didactice este o altă problemă abordată în articol. Se propune ca astfel de biblioteci să fie organizate pe zone, în centrele orăşeneşti unde se află inspectoratele. Gestionarea ca şi celelalte operaţii (aprovizionarea, împrumutul) să fie făcute de cadrele didactice (3—5). În felul acesta s-ar realiza o bună selecţionare a cărţilor şi stimularea autoperfecţionării cadrelor didactice prin studiu individual.

În legătură cu activitatea de îndrumare a procesului instructiv-educativ din şcoală, autorul consideră că directorul nu poate să asigure o îndrumare competentă a procesului de învăţămînt la toate disciplinele decît doar sub aspect metodic şi aceasta insuficient şi la modul general. De aceea, propune ca această activitate să fie efectuată de cei mai buni tovarăşi din comisiile metodice sau de responsabilii acestora din şcoala respectivă. Pentru această muncă cadrelor respective li se vor acorda cîte 3—5 ore săptămînal peste catedră, care vor fi retribuite. În locul orelor de asistenţă şi control, directorului să i se dea 12—15 ore ca obligaţie de catedră, iar pentru funcţia de director să-i acorde o anumită sumă (de ex. 150—250 lei), în funcţie de numărul claselor din şcoala respectivă.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Redacţia Revistei de pedagogie mulţumeşte călduros tuturor cititorilor şi colaboratorilor care, răspunzînd la chestionarul trimis de redacţie, şi-au spus părerea asupra articolelor publicate, contribuind prin sugestiile şi propunerile făcute la orientarea planului revistei pe anul 1969.

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

Revista de Pedagogie

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43417

I. P. „Grafica nouă" — c. 4458

Lei 5

I 4001

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XVIII • FEBRUARIE • 1969 • Nr. 2

REVISTA DE PEDAGOGIE

2

ANUL XVIII

FEBRUARIE, 1969

1990

97

- IUL. 2005

- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Învățător emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice

I 4001.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XVIII 1969

2

FEBRUARIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

CONFERINȚA NAȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

NICOLAE CEAUȘESCU: Cuvîntarea rostită la Conferința națională a cadrelor didactice 3

ȘTEFAN BĂLAN: Raportul ministrului la Conferința națională a cadrelor didactice 20

* * * Chemarea Conferinței naționale a cadrelor didactice către toți membrii corpului didactic din Republica Socialistă România . . . 46

AUGUSTIN Z. N. POP: Nobila misiune de educator al tinerelor generații . 53

STUDII

EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU: Principii de elaborare a conținutului învățămîntului în școala de 10 ani 57

O. ȘAFRAN: Caracterul activ al educației morale 65

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

VASILE ȘTEFĂNESCU, MIHAI SĂNDU: Experimentarea unui curs de matematică modernă la copii de 6 ani 74

IOAN CĂPĂLNEANU: Teste de inteligență la concursul de admitere în liceele militare 85

CONSTANTIN PUFAN: Imobilitatea structurilor verbale memorate contextual și dezvoltarea gîndirii la copilul cu debilitate mintală . . . 97

IOANA GOGAN: Probleme ale înțelegerii fenomenelor de geografie economică la clasa a IV-a 108

PEDAGOGIA ACTIVITĂȚILOR PIONIEREȘTI

PATIȚA SILVESTRU: Adîncirea legăturilor dintre oraș și sat prin activitățile pionierești 116

PEDAGOGIE COMPARATĂ

TRAIAN HERSENI: Știința comparativă a educației în lumina sociologiei . 121

VIRGIL RADULIAN: Dezvoltarea învățămîntului și a cercetării pedagogice în Suedia 128

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

DUMITRU MUSTER: „Principii de docimologie" de Vasile Pavelcu . 135

LEON FETTI: „Ce profesiune să-mi aleg?" de Dumitru Salade . 136

ION TEODORESCU: „Istoria antică", manual pentru clasa a V-a, de Eliza Bichman și Lucia Georgian 136

IOANA POPESCU-TUȚĂ: „Tradiții românești în cultura de masă" de M. Itu, E. Potorac și E. Irimie 138

CLAUDIA POPESCU: „Bazele generale ale pedagogiei" (Obșcie Osnovă Pedagoghiki), sub red. F. F. Koroliov, V. E. Gmurman . . . 139

NICULINA JEMĂNEANU: „Dicționar al educației în familie" de H. Joubrel, P. Bertrand 140

LIDIA STROGANOV: „Russkii za Rubejom" 140

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

10852

Conferința națională a cadrelor didactice

La București, în sala mare a Palatului Republicii, au avut loc, între 5—7 februarie a.c., lucrările Conferinței naționale a cadrelor didactice din Republica Socialistă România.

Înscriindu-se ca un eveniment deosebit de important în viața școlii românești, pe drumul său mereu ascendent de perfecționare, Conferința a reunit peste 3 000 de delegați și invitați, reprezentanți ai corpului didactic din învățămîntul de toate gradele, din unitățile preșcolare, din școlile de cultură generală, profesionale și tehnice, din universități și alte instituții de învățămînt superior.

În cadrul Conferinței, ministrul învățămîntului, acad. Ștefan Bălan, și-a prezentat Raportul despre sarcinile ce revin cadrelor didactice pentru aplicarea prevederilor Directivelor C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului și a Legii învățămîntului și a expus principiile generale ale proiectului de Statut al personalului didactic.

Conferința a dezbătut căile și modalitățile cele mai adecvate pentru transpunerea în practică a măsurilor stabilite în Directive și în legе, în vederea dezvoltării și modernizării învățămîntului, pentru înfăptuirea înaltei misiuni culturale și sociale cu care partidul și statul nostru, societatea socialistă au investit școala și pe slujitorii ei. Conferința a aprobat proiectul de Statut al personalului didactic și a adoptat Chemarea către toți membrii corpului didactic din Republica Socialistă România.

Cu vii și însuflețite aplauze a fost primită de întreaga asistență Cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Comitetului Central al Partidului Comunist Român, președintele Consiliului de Stat.

Dînd o înaltă prețuire activității depuse de educatoare, învățători, profesori, personalul universitar, tovarășul Nicolae Ceaușescu a îndemnat slujitorii școlii să se dedice cu pasiune activității nobile de pregătire și de educare cît mai temeinică a tineretului patriei, viitorul națiunii socialiste, să muncească neobosit pentru continua perfecționare și propășire a învățămîntului românesc.

Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu rostită la Conferința națională a cadrelor didactice

Stimați tovarăși,

Conferința națională a cadrelor didactice — prima de acest fel ținută în țara noastră — are drept obiectiv dezbaterea problemelor de bază ale dezvoltării școlii și stabilirea măsurilor pentru continua perfecționare și modernizare a învățămîntului, corespunzător cerințelor progresului neîntrerupt al societății noastre socialiste. Este deosebit de plăcut pentru mine să vă adresez, cu această ocazie, dumneavoastră și prin dumneavoastră tuturor cadrelor didactice din țara noastră, un cald salut din partea Comitetului Central al Partidului Comunist Român, a Consiliului de Stat și a Consiliului de Miniștri ale Republicii Socialiste România. *(Aplauze puternice).*

Dezbaterile care au avut loc în cadrul Conferinței, cît și în perioada premergătoare ținerii ei, au prilejuit o trecere în revistă a activității desfășurate în acest important sector al construcției socialiste, a realizărilor dobîndite pe tărîmul instrucției publice, cît și un larg și fructuos schimb de păreri asupra problemelor esențiale care stau astăzi în fața școlii noastre, și de care depinde ridicarea continuă a nivelului ei științific și educativ. Cu prilejul acestor dezbateri au fost exprimate și o serie de critici îndreptățite la adresa activității conducerii Ministerului Învățămîntului, a altor departamente, a unor consilii populare județene, au fost relevate numeroase lipsuri și neajunsuri care mai persistă în activitatea școlară, în desfășurarea procesului de învățămînt. Considerăm că aceste critici se adresează în egală măsură și tovarășilor care au răspuns și răspund pe linie de partid și de stat de îndrumarea activității în domeniul învățămîntului.

Participanții la Conferința națională și la dezbaterile purtate anterior au făcut numeroase propuneri pe care le consider în cea mai mare măsură judicioase, deosebit de importante pentru bunul mers al învățămîntului din țara noastră, pentru aplicarea în practică a Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român și a prevederilor noii Legi a învățămîntului. Criticile, observațiile, propunerile și sugestiile făcute dovedesc înalta competență a cadrelor noastre didactice, capacitatea lor de a asigura progresul neîntrerupt al învățămîntului din țara noastră. *(Vii aplauze).*

Dezbaterile din cadrul acestei conferințe ca și întregul schimb de opinii desfășurat de corpul profesoral atît în pregătirea materialelor supuse plenarei Comitetului Central din aprilie anul trecut, cît și după aceea sînt o ilustrare a practicii statornicite de partidul și de statul nostru în întreaga viață socială — practica consultării nemijlocite a tuturor categoriilor de oameni ai muncii în elaborarea hotărîrilor ce privesc mersul înainte al societății noastre, atragerii cadrelor de specialiști, a activiștilor partidului și statului la fundamentarea științifică a politicii noastre de dezvoltare economică și culturală a țării. În felul acesta programul elaborat de partid pentru desăvîrșirea construcției socialiste, pentru perfecționarea tuturor laturilor organizării sociale exprimă nemijlocit voința și înțelepciunea colectivă a întregului popor, interesele supreme ale națiunii noastre socialiste. *(Aplauze puternice).* Procedînd astfel, noi pornim de la concepția marxist-leninistă care subliniază că edificarea orînduirii socialiste este opera conștientă a maselor, rodul gîndirii și activității creatoare a întregului popor ce-și făurește liber propriul

său destin. Crearea tuturor condițiilor ca oamenii muncii, masele populare să ia parte activă la conducerea treburilor obștești, să-și poată spune cuvîntul asupra tuturor problemelor dezvoltării societății este o lege obiectivă a progresului nostru, un postulat de prim ordin al construcției socialiste și comuniste.

Partidul Comunist Român consideră drept una din marile sale îndatoriri în îndeplinirea misiunii istorice ce îi revine în societatea noastră organizarea și conducerea nemijlocită a procesului de adîncire și perfecționare multilaterală a noii orînduiri sociale, de promovare a tot ce este nou și avansat în gîndirea și creația socială, de dezvoltare continuă a democrației socialiste. Pe această cale, partidul nostru își întărește continuu legăturile cu masele, se afirmă tot mai puternic ca forță politică conducătoare a întregii societăți socialiste. *(Aplauze îndelungate).*

Discuțiile din cadrul acestei Conferințe au exprimat cu pregnanță voința corpului didactic din țara noastră de a-și consacra forțele propășirii continue a învățămîntului de toate gradele, de a pregăti tot mai temeinic noile generații ale patriei, ele au constituit o nouă și puternică manifestare a atașamentului și aderiunii depline a acestui important detașament al intelectualității patriei noastre la politica internă și externă a partidului și guvernului, a hotărîrii sale de a nu precupeți nimic pentru traducerea în viață a programului partidului de înflorire materială și spirituală a României socialiste. *(Vii aplauze).*

Nivelul ridicat al discuțiilor, competența, profunzimea și spiritul de răspundere în care au fost abordate problemele esențiale ale școlii ne întăresc convingerea că această Conferință va exercita o influență pozitivă asupra desfășurării întregului proces de învățămînt, va da un nou impuls muncii de perfecționare multilaterală a instrucției publice din țara noastră, de formare a constructorilor socialismului și comunismului. *(Vii și puternice aplauze).*

Stimați tovarăși,

Conferința dumneavoastră are loc la începutul anului în care vom aniversa un eveniment memorabil în istoria României — împlinirea unui sfert de veac de la eliberarea de sub jugul fascist. Această sărbătoare prilejuiește un amplu bilanț al profundelor transformări petrecute în structura de clasă a societății, în situația forțelor de producție și a nivelului de trai al maselor, al realizării marilor idealuri de libertate și dreptate socială pentru care au luptat clasa muncitoare, țărănimea, intelectualitatea progresistă, toți oamenii muncii fără deosebire de naționalitate în frunte cu partidul nostru comunist. *(Aplauze puternice).* În același timp în întreaga țară se desfășoară campania politică în întîmpinarea alegerilor de deputați în Marea Adunare Națională și în organele locale ale puterii de stat, campanie organizată de Frontul Unității Socialiste — noul nostru organism social care înmănunchează, sub conducerea Partidului Comunist, principalele organizații de masă și obștești, toate clasele și forțele sociale ale orînduirii socialiste, dînd expresie organizatorică unității moral-politice a întregului popor în jurul partidului și guvernului.

În acest pătrar de veac de existență liberă, România a parcurs o întreagă epocă istorică : au fost răsturnate de la putere clasele exploatatoare, s-a instaurat pentru prima oară domnia poporului în stat. Lichidînd definitiv, atît la orașe cît și la sate exploatarea omului de către om, clasa muncitoare, aliată cu țărănimea muncitoare, au generalizat relațiile socialiste de producție în întreaga economie. Traducînd în viață politica partidului comunist, poporul a lichidat într-o însemnată măsură înapoierea din trecut, a creat o puternică industrie națională, a trecut la

modernizarea agriculturii și la dezvoltarea celorlalte ramuri ale economiei. S-au obținut succese remarcabile în dezvoltarea științei și artei, în făurirea noii culturi socialiste. În vasta operă de transformare revoluționară a societății s-au afirmat viguros forțele creatoare ale națiunii noastre, talentul și puterea de muncă ale întregului nostru popor. Prin efortul unit al tuturor celor ce muncesc, indiferent de naționalitate, pe pământul României a triumfat pentru totdeauna orînduirea socialistă — cea mai dreaptă orînduire cunoscută în istorie. *(Vii și puternice aplauze).*

Pe temelia alianței muncitorești-țărănești s-a înfăptuit unitatea socialistă a poporului — uriașa forță dinamică a mersului nostru înainte ; s-a cimentat prietenia dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare, problema națională găsindu-și rezolvare în spiritul politicii naționale marxist-leniniste a partidului nostru. Partidul Comunist Român și-a dobîndit recunoașterea unanimă a poporului de forță politică conducătoare a națiunii noastre socialiste. *(Aplauze puternice).*

În cadrul marilor realizări dobîndite de țara noastră în acești ani, un loc central ocupă ridicarea nivelului de viață material și spiritual al poporului — obiectiv suprem al întregii politici și activități a partidului și guvernului nostru. La creșterea gradului de cultură a populației de la orașe și sate, o contribuție hotărîtoare a adus dezvoltarea rețelei de învățămînt de toate gradele, deschiderea largă a porților școlilor tuturor fiilor patriei. A cunoscut o dezvoltare considerabilă sistemul școlii de cultură generală și învățămîntul liceal ; se poate spune că astăzi nu există localitate a țării, comună sau sat în care să nu funcționeze cel puțin o școală de cultură generală. Indicele de școlarizare pentru populația în vîrstă de 7—19 ani din România este aproape egal cu cel înregistrat în Japonia, S.U.A. și Canada și superior celui din țările vest-europene. O puternică dezvoltare a cunoscut învățămîntul superior, numărul studenților la 10 mii de locuitori fiind în prezent de 75 față de 17 în 1938.

Extinderea învățămîntului, dezvoltarea bazei sale materiale au necesitat însemnate eforturi materiale din partea statului, a societății. Numai în primii trei ani ai actualului cincinal, din bugetul statului au fost alocate pentru învățămînt peste 22 miliarde lei, iar în acest an planul prevede fonduri de 8,4 miliarde lei. Ponderea cheltuielilor statului pentru învățămînt, în venitul național, este de peste 4 la sută, România situîndu-se din acest punct de vedere la un nivel ridicat pe plan mondial.

Una dintre cele mai mari realizări ale regimului nostru socialist, care oglindește caracterul profund popular al politicii culturale a partidului și statului, este asigurarea gratuității complete a școlii pentru toți tinerii, indiferent de starea socială și de naționalitate.

Eforturile depuse de partid și guvern pentru dezvoltarea rețelei învățămîntului și perfecționarea instrucției publice au dat roade deosebit de valoroase. Școala noastră de toate gradele a pregătit în anii socialismului un puternic detașament de cadre de specialiști de toate profesiile, de ingineri și tehnicieni, de muncitori calificați care au adus o contribuție de preț la soluționarea problemelor complexe ale construcției socialiste, la înflorirea continuă a economiei și culturii patriei. Aceste succese remarcabile în pregătirea cadrelor, rezultatele deosebit de pozitive pe care numeroasele promoții date de școală în acest răstimp le-au dobîndit în producție, infirmă în mod zdrobitor concepțiile retrograde susținute în trecut de unii „pesimiști" cu privire la așa-zisa incapacitate a poporului nostru de a face față cerințelor progresului industrial, de a stăpîni tehnica modernă în producție, de a se ridica la nivelul țărilor cu o civilizație economică și tehnico-științifică avansată. Unii spuneau că este greu să treci la industrii moderne într-o țară

de țărani. În istoria sa, țăranul român a arătat însă, nu o dată, că este capabil să înfăptuiască adevărate minuni. Acest lucru s-a dovedit cu prisosință și în perioada socialismului. *(Vii aplauze).* Realitatea a spulberat toate prorocirile pătrunse de neîncredere în forța creatoare a poporului nostru, în inteligența și adaptabilitatea sa la cerințele progresului tehnic și social. Pe întreg cuprinsul țării au fost ridicate uzine și fabrici moderne, utilate cu tehnica cea mai avansată, a crescut într-un ritm impresionant producția în toate ramurile industriei socialiste. Acesta este rezultatul muncii eroice a clasei noastre muncitoare, al hărniciei și competenței cadrelor de ingineri, tehnicieni și muncitori care, învingînd greutățile reușesc să-și însușească procesele tehnologice moderne, să-și ridice continuu calificarea profesională. Toate acestea demonstrează că avem un popor minunat, un tineret înzestrat — atît la orașe cît și la sate — căruia, dacă îi creăm condiții pentru a se instrui, pentru a-și însuși cuceririle cele mai noi ale științei, îi putem încredința cu încredere și curaj sarcini oricît de mari în societatea noastră, cu convingerea că le va putea îndeplini cu succes. *(Aplauze puternice).*

Marile înfăptuiri obținute în acești 25 de ani în dezvoltarea economiei, în îmbunătățirea condițiilor de viață materiale și culturale, în înflorirea învățămîntului de toate gradele, demonstrează justețea politicii marxist-leniniste a partidului nostru, care aplică în mod creator adevărurile generale ale ideologiei proletariatului la condițiile concrete ale țării noastre ; ele sînt rodul eforturilor susținute ale clasei muncitoare, țărănimii, intelectualității, ale întregului popor, care înfăptuiește neabătut politica Partidului Comunist Român. *(Aplauze puternice, îndelungate).*

Stimați tovarăși,

În prezent oamenii muncii desfășoară o intensă și rodnică activitate pentru transpunerea în viață a prevederilor planului pe 1969 — cel de-al patrulea an al cincinalului, pentru realizarea programului elaborat de Congresul al IX-lea al partidului. Eforturile principale ale poporului sînt îndreptate spre dezvoltarea susținută a forțelor de producție, a bazei tehnico-materiale a socialismului — factorul determinant al progresului multilateral al patriei, al creșterii nivelului de viață și de civilizație al maselor. Oamenii muncii obțin noi și importante realizări în industrializarea socialistă a țării, în modernizarea agriculturii de stat și cooperatiste, în creșterea forței economice a țării, a bogăției noastre naționale. Actualul cincinal marchează nu numai un însemnat progres în creșterea producției de bunuri materiale, ci și importante transformări calitative în întreaga economie, în perfecționarea conducerii și planificării activității economice, în ridicarea eficienței producției de bunuri materiale, în valorificarea superioară a resurselor țării și mai buna fructificare a muncii sociale.

Dezvoltarea dinamică a economiei noastre socialiste are drept corolar creșterea susținută a venitului național, sporirea acumulărilor și a fondului de consum și, ca urmare, ridicarea veniturilor oamenilor muncii de la orașe și sate. Sînt cunoscute măsurile adoptate de partid și guvern în ultimii ani pentru majorarea salariilor, și în primul rînd a celor mici, pentru îmbunătățirea sistemului de pensionare a salariaților și introducerea pensionării țăranilor cooperatori, pentru creșterea duratei concediilor de odihnă și îmbunătățirea ocrotirii sănătății populației. În această perioadă a cunoscut o deosebită amploare construcția de locuințe, s-a dezvoltat baza materială a învățămîntului, a activității de cercetare științifică, s-a lărgit rețeaua de răspîndire a culturii în mase. Prețuind munca de înaltă răs-

punere pe care o desfășoară cadrele didactice și îngrijindu-se să le creeze condiții materiale de viață corespunzătoare, partidul și guvernul au asigurat corpului profesoral, de la începutul acestui an, în cadrul acțiunii de creștere generală a salariilor, un spor mediu al veniturilor de circa 19 la sută, situîndu-se printre cele mai mari. *(Aplauze puternice).* Știm că pe această cale mai avem încă mult de făcut, dar numai pe măsura întăririi continue a economiei, realizării sarcinilor de creștere a producției industriale și agricole și sporirii rentabilității economice generale, se vor crea noi posibilități pentru ridicarea bunăstării poporului, pentru satisfacerea tot mai deplină a cerințelor multilaterale ale maselor, inclusiv a celor legate de dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului.

Pe drumul parcurs pînă în prezent de partidul și poporul nostru în construcția socialistă s-au manifestat și o serie de lipsuri, s-au săvîrșit și greșeli. După cum cunoașteți însă, partidul nostru a dezvăluit deschis toate aceste neajunsuri, luînd măsuri hotărîte pentru înlăturarea lor. Ceea ce caracterizează întreaga activitate de construcție a socialismului, întreaga luptă a partidului nostru este mersul continuu înainte, neabătut spre împlinirea idealurilor și intereselor fundamentale ale poporului, promovarea cu curaj a tot ceea ce este nou și avansat în viața societății noastre. Prin aceasta partidul nostru s-a dovedit la înălțimea marii răspunderi pe care i-a acordat-o poporul, întreaga noastră națiune socialistă. *(Aplauze puternice).*

Avem, tovarăși, toate motivele să privim cu încredere și optimism viitorul! Întregul nostru popor este animat de convingerea nestrămutată că înfăptuirea mărețului program de înflorire socialistă a patriei se află în mîinile sigure ale Partidului Comunist! *(Vii și puternice aplauze).*

Tovarăși,

După cum știți, pe baza indicațiilor Congresului al IX-lea și ale Conferinței Naționale a partidului, plenara Comitetului Central din aprilie 1968 a dezbătut pe larg problemele activității în învățămînt. În cadrul lucrărilor plenarei s-a făcut o analiză amplă a drumului parcurs de școala românească în anii socialismului, s-au evidențiat succesele obținute în acest domeniu și s-au adus totodată critici serioase pentru lipsurile ce s-au manifestat în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt în școli și facultăți, stabilindu-se sarcinile ce revin organelor ce răspund de problemele instrucției publice în țara noastră. Directivele Comitetului Central și Legea învățămîntului oferă o orientare clară și un cadru corespunzător, pe o lungă perioadă de timp, pentru desfășurarea activității școlare, pentru îmbunătățirea continuă a conținutului și structurii învățămîntului de toate gradele, corespunzător cerințelor complexe ale construcției socialiste. Ceea ce se impune acum, este să se acționeze cu toată hotărîrea pentru aplicarea în practică a măsurilor stabilite și a indicațiilor date de partid. Directivele și Legea învățămîntului constituie — s-ar putea spune — numai punctul de plecare, numai cadrul legal al acțiunii de perfecționare și modernizare a învățămîntului. Este adevărat că pentru a putea acționa trebuie să existe o orientare clară — și noi considerăm că documentele pe care le avem oferă această orientare — dar, hotărîtoare este activitatea organizatorică concretă ce se desfășoară pentru înfăptuirea în practică a obiectivelor stabilite, munca de zi cu zi pentru traducerea în viață a sarcinilor trasate de partid, pentru realizarea obiectivelor pe care societatea le pune în fața învățămîntului de toate gradele. Se pare însă — la fel ca și în trecut — că deficiențele cele mai mari se manifestă și în prezent tocmai în direcția activității organizatorice

practice. Pe bună dreptate în Consfătuire s-a arătat că măsurile pentru concretizarea hotărîrilor stabilite de plenară sînt încă timide, anemice. Într-adevăr, tovarăși, ritmul în care se soluționează de către minister problemele de mare importanță de care depinde ridicarea eficienței învățămîntului nostru este lent, nesatisfăcător. Se lucrează încă greoi și neoperativ la perfecționarea planurilor și programelor de învățămînt, a manualelor școlare și universitare, la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Persistă practica de a se efectua tot felul de schimbări în programele de învățămînt în cursul anului școlar, ceea ce provoacă perturbații în desfășurarea normală a învățămîntului. Sînt pe deplin îndreptățite criticile pe care dumneavoastră le-ați adus în acest sens. *(Aplauze).* Deși plenara Comitetului Central a criticat cu asprime aceste neajunsuri și a cerut înlăturarea lor rapidă, luarea măsurilor pentru pregătirea temeinică, din timp, a tuturor problemelor legate de buna funcționare a școlii în decursul întregului an, trebuie spus că nici acest an de învățămînt nu a început în cele mai bune condiții. S-ar putea invoca motivul că perioada care a trecut de la plenară a fost scurtă, că ea nu a permis elaborarea tuturor măsurilor ce se impuneau pentru pregătirea corespunzătoare a deschiderii anului școlar. Acest argument nu este însă decît în parte valabil, pentru că încă de la Congresul al IX-lea s-au indicat liniile directoare ale perfecționării învățămîntului nostru, iar o serie de sarcini concrete legate de aceasta au fost stabilite de acum doi ani. Ministerul Învățămîntului era dator să acționeze în acest sens cu promptitudine și energie și să nu aștepte noi și noi impulsuri pentru a-și îndeplini obligațiile ce-i reveneau. Sarcina esențială este astăzi de a se trece la acțiune pentru recuperarea întîrzierii în înfăptuirea hotărîrilor partidului și guvernului. Așa cum s-a cerut în cadrul Conferinței dumneavoastră, trebuie să se ia neîntîrziat măsurile impuse de rezolvarea multiplelor probleme legate de perfecționarea învățămîntului. La această muncă, Ministerul Învățămîntului trebuie să țină seama în mai mare măsură de opinia și experiența miilor de cadre didactice dornice să-și aducă contribuția la progresul școlii noastre. Ministerul trebuie să atragă în mai mare măsură colectivele diferitelor instituții de învățămînt, organele de resort locale în acțiunea de îmbunătățire a structurii și conținutului procesului de învățămînt.

S-a vorbit în cadrul lucrărilor Conferinței, despre importanța trecerii la învățămîntul general obligatoriu de 10 ani ; fără îndoială această măsură reprezintă un adevărat salt în dezvoltarea instrucției și educației tineretului, avînd efecte deosebit de favorabile asupra lărgirii orizontului de cultură al întregului popor, corespunzător exigențelor actuale și de viitor ale societății noastre. Trebuie însă să spunem că stadiul pregătirilor pentru trecerea la realizarea practică a acestei măsuri, nu este pe deplin mulțumitor. Deși urmează ca această hotărîre să intre în vigoare chiar de la toamnă, s-a făcut încă puțin pînă la ora actuală pentru asigurarea bazei materiale necesare și mai ales pentru elaborarea programelor de învățămînt.

Ministerul Învățămîntului trebuie să ia de urgență măsuri pentru remedierea acestei situații, asigurînd elaborarea temeinică a noilor programe în așa fel încît viitorul an școlar să nu înceapă sub presiunea unor probleme nerezolvate, să nu trebuiască să se recurgă la improvizații și soluții de moment care — după cum știți — aduc mari daune calității învățămîntului.

Nici în domeniul învățămîntului profesional și tehnic nu s-au luat toate măsurile ce se impuneau, deși în Directivele Comitetului Central s-a subliniat cu tărie necesitatea stringentă a dezvoltării mai rapide a acestor categorii de școli. Învățămîntul profesional și tehnic mediu nu se dezvoltă în pas cu cerințele economiei,

atît datorită unor deficiențe în activitatea Ministerului Învățămîntului cît și lipsei de preocupare dovedită în acest sens de o serie de ministere economice. Creșterea de aproximativ 5 ori față de anul 1938 a numărului de elevi ai școlilor profesionale și tehnice n-a putut face față ritmului rapid de dezvoltare a industriei, care, în această perioadă și-a sporit producția de aproape 14 ori și a cunoscut un intens proces de modernizare. Slaba dezvoltare a învățămîntului profesional și tehnic s-a resimțit în producția materială, a făcut ca sectoare importante — construcția de mașini, chimia și altele — să ducă lipsă de muncitori de înaltă calificare, de cadre medii de specialitate. Această stare de lucruri are repercursiuni negative asupra eficienței și rentabilității unor întreprinderi, asupra productivității muncii și folosirii capacităților de producție, asupra ralizării în termenele planificate a parametrilor proiectați la o serie de noi obiective industriale. Ministerul Învățămîntului, conlucrînd strîns cu celelalte ministere, trebuie să urgenteze măsurile pentru dezvoltarea cu precădere a învățămîntului profesional și tehnic — fără de care nu se poate concepe asigurarea cadrelor calificate cerute de întreprinderile noastre, de întreaga economie.

Îmbunătățirea situației în domeniul pregătirii muncitorilor și tehnicienilor face necesară reexaminarea duratei de școlarizare în sensul reducerii sale, punîndu-se accentul îndeosebi pe disciplinele de care depinde însușirea temeinică a meseriei.

O situație mai bună avem în privința asigurării cu cadre de nivel superior, deși și aici se resimte un deficit de specialiști, mai ales în ramuri ca automatica. folosirea mașinilor de calcul, în energia nucleară și în alte domenii. Se poate afirma că, pe ansamblu, economia noastră nu duce lipsă de ingineri, dar, din păcate, datorită lipsei de cadre medii, unii dintre ei sînt folosiți în munci inferioare pregătirii lor, munci care ar trebui executate de tehnicieni și maiștri. Utilizarea rațională a inginerilor este îngreunată și de faptul că unii dintre aceștia primesc în prezent o pregătire de specialitate prea îngustă. Este, de aceea, necesar ca Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu celelalte ministere, să analizeze temeinic această situație și să acționeze, în spiritul indicațiilor Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din aprilie 1968 — pe linia lărgirii profilurilor de specializare a cadrelor cu pregătire superioară precum și a reducerii numărului de specialități în învățămîntul superior.

Unul din imperativele fundamentale care se pun în fața școlii noastre este de a răspunde, prin structura și conținutul ei, cerințelor practicii, nevoilor actuale și de perspectivă ale diferitelor sectoare ale vieții economice și sociale. Conducerea partidului a indicat organelor centrale de planificare și sinteză ca, împreună cu Ministerul Învățămîntului să elaboreze un studiu de perspectivă asupra necesarului de cadre al societății noastre, pe baza căruia să se fundamenteze planul de școlarizare pe o perioadă mai îndelungată, să se asigure concordanța între evoluția rețelei de învățămînt și interesele majore ale întregii societăți.

Pe bună dreptate Conferința a acordat o atenție primordială raportului dintre învățămînt și viață, dintre școală și practică. În legătură cu aceasta, una din cele mai importante probleme care se ridică în prezent în școala noastră și de care depinde desfășurarea la un nivel tot mai înalt a procesului de învățămînt este elaborarea unor manuale care să țină seama de cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, precum și de înzestrarea cu utilaje și instalații moderne a întreprinderilor noastre. Or, din păcate, așa cum s-a subliniat și în Conferință, în multe manuale, mai cu seamă dintre cele cu caracter tehnic, continuă să se predea cunoștințe depășite. Neținînd seama de schimbările radicale produse în dotarea tehnică și în procesele tehnologice din întreprinderile noastre

industriale, unele din aceste manuale predau cunoștințe cu privire la utilaje scoase de mult din uz și aruncate la fier vechi. Este evident că asemenea manuale nu numai că nu aduc nici un folos în calificarea cadrelor, dar provoacă daune serioase intereselor întreprinderilor industriale, societății noastre.

Ministerul Învățămîntului, cu concursul departamentelor economice, al specialiștilor cu înaltă pregătire trebuie să asigure în cel mai scurt timp eliminarea atît din învățămîntul profesional cît și din învățămîntul superior a manualelor și cursurilor depășite care nu mai au contingență cu realitățile producției noastre industriale, cu stadiul progresului tehnic și economic. *(Aplauze).* Numai o foarte bună informare și cunoaștere a tot ceea ce este nou în știință și o muncă intensă de reexaminare critică și creatoare a fiecărui program de învățămînt și a fiecărui manual sau curs, un deosebit discernămînt în selectarea cunoștințelor predate pot asigura modernizarea reală a conținutului învățămîntului nostru de toate gradele. Învățămîntul trebuie să pornească de la datele realității obiective, de la nivelul actual și de perspectivă al industriei și celorlalte ramuri economice, pregătind specialiști capabili să lucreze cu maximum de randament în condițiile date ale tehnicii și economiei noastre.

Ridicarea nivelului științific al cursurilor și manualelor în învățămîntul profesional, liceal și superior, legarea lor strînsă de realitatea practică a economiei și culturii țării noastre depinde în mod hotărîtor, atît de buna pregătire științifică a cadrelor didactice, cît și de dotarea corespunzătoare a laboratoarelor școlilor și facultăților cu aparatura și utilajele necesare activității practice a elevilor și studenților.

Trebuie să înțelegem, tovarăși, că nu este suficient să vorbim numai despre necesitatea modernizării continue a conținutului științific al învățămîntului, ci să acționăm practic, găsind modalitățile concrete pentru înarmarea tuturor cadrelor didactice cu cele mai noi descoperiri ale cunoașterii umane, în fiecare sector de activitate. Este întru totul îndreptățită dorința exprimată de o serie de vorbitori în această Conferință ca Ministerul Învățămîntului să adopte un sistem operativ și eficient de informare a cadrelor didactice cu tot ceea ce apare nou în știință, în domeniile respective de activitate. Trebuie studiate cu toată atenția propunerile făcute în Conferință privitor la crearea unor case sau cabinete județene ale cadrelor didactice care să asigure atît o bogată documentare tehnico-științifică corpului profesoral, cît și ținerea acestuia la curent cu toate noutățile în domeniul științei pedagogice, în vederea perfecționării pregătirii sale științifice și didactice. *(Aplauze prelungite).* Aceste cabinete trebuie să se bucure de sprijinul celor mai bune cadre de specialiști, oameni de știință, profesori cu experiență, devenind în același timp centre ale unui intens schimb de experiență între toți slujitorii școlii, importante nuclee de cercetare științifică a cadrelor didactice. Esențial este ca toate aceste probleme să treacă din stadiul de deziderat în stadiul organizării concrete, realizîndu-se în fapt doleanțele justificate ale cadrelor noastre didactice. *(Vii aplauze).*

Așa cum am mai arătat, o condiție importantă a legării strînse de practică a învățămîntului este îmbogățirea dotării școlilor generale și liceelor cu laboratoare, școlilor profesionale și tehnice cu ateliere, modernizării laboratoarelor universitare. Trebuie spus că ministerele economice și Ministerul Învățămîntului au făcut prea puțin, după plenara din aprilie anul trecut pentru îmbunătățirea dotării școlilor de diferite grade cu mijloacele necesare unei temeinice pregătiri practice a elevilor și studenților. Este necesar ca aceste organe să acționeze cu cea mai

mare operativitate pentru îmbunătățirea situației în acest domeniu, pentru asigurarea condițiilor în vederea desfășurării unei intense și fructuoase activități practice a tineretului nostru studios.

De mare însemnătate pentru progresul școlii românești, pentru ridicarea nivelului învățămîntului nostru este dezvoltarea activității de cercetare științifică a cadrelor didactice. După cum am mai spus, la noi cercetarea științifică în învățămînt a fost multă vreme neglijată și trebuie să arătăm, din păcate, că nici în prezent ea nu se află încă la nivelul dorit. Sînt încă multe catedre care nu se manifestă activ în frontul științific, nu-și aduc aportul la îmbogățirea patrimoniului științei românești cu noi lucrări de valoare. Există încă o pulverizare a forțelor de cercetare în direcția unor teme minore.

E drept, despre cercetarea științifică în învățămînt se vorbește în prezent destul de mult, iar în ce privește necesitatea organizării și dezvoltării sale există un consens unanim. Cu toate acestea Ministerul Învățămîntului nu se ocupă încă în suficientă măsură de înfăptuirea indicațiilor partidului privind valorificarea forțelor de cercetare din învățămînt, întărirea legăturilor activității de cercetare a catedrelor cu cerințele practicii și aplicarea rezultatelor cercetării în viață.

Nici Consiliul Național al Cercetării Științifice nu acționează cu suficientă energie pentru stimularea activității științifice în instituțiile de învățămînt, pentru coordonarea tuturor forțelor științifice în direcțiile cerute de dezvoltarea țării în cadrul unui plan unic. Este necesar ca Ministerul Învățămîntului și Consiliul Național al Cercetării Științifice să acționeze într-o mai strînsă colaborare pentru activizarea cît mai rapidă a forțelor științifice din învățămînt, pentru folosirea acestui valoros potențial în interesul progresului învățămîntului și al științei românești.

Conferința dumneavoastră a dezbătut pe larg proiectul de statut al personalului didactic care urmează să capete putere de lege ; cuprinzînd drepturile și îndatoririle cadrelor didactice, precum și reglementări precise cu privire la organizarea și desfășurarea activității în școli și facultăți, acest statut va contribui la așezarea mai bună a raporturilor din cadrul instituțiilor de învățămînt, la întărirea spiritului de ordine și disciplină în întreaga viață școlară și universitară. Va fi, desigur, necesar ca Ministerul Învățămîntului să examineze cu atenție sugestiile făcute cu privire la îmbunătățirea Statutului, de a-l face cît mai adecvat importantelor funcțiuni ce-i vor reveni în buna desfășurare a învățămîntului nostru.

Perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele impune atît studierea atentă a cerințelor societății noastre, generalizarea experienței pozitive pe care am dobîndit-o în decursul timpului în organizarea instrucției publice, cît și cunoașterea documentată a direcțiilor de orientare, a structurii și cursului pe care îl urmează în epoca actuală școala, pe plan mondial. Este știut că problema adaptării școlii la cerințele noi ale dezvoltării sociale, organizarea ei în pas cu marile cuceriri ale revoluției tehnico-științifice internaționale preocupă îndeaproape forurile guvernamentale și de specialitate din toate țările lumii, corpul profesoral și masele tineretului de pretutindeni. Tocmai de aceea este necesar să ținem seama de realizările valoroase dobîndite în alte țări pe planul organizării școlare, să folosim tot ceea ce este mai bun în experiența internațională pentru asigurarea progresului continuu al școlii noastre corespunzător construcției socialiste în România. *(Aplauze puternice).*

Stimați tovarăși,

Este un adevăr incontestabil că școala, învățămîntul nostru de toate gradele constituie factorul hotărîtor în instruirea științifică și culturală, în educarea multilaterală a tinerelor generații. Consfătuirea dumneavoastră a acordat un loc important dezbaterii problemelor legate de educația comunistă a tineretului din școli și universități. Consider întru totul justificată această atenție, problema educației comuniste a tineretului situîndu-se în centrul preocupărilor partidului nostru, al întregii societăți care acordă o importanță de prim ordin fizionomiei moral-politice a schimbului de mîine — viitorul însuși al patriei. Analizarea atentă a acestei importante probleme sociale se impune cu atît mai mult cu cît paralel cu remarcabilele succese obținute în creșterea și educarea noilor generații în anii socialismului, în activitatea desfășurată de școală în această direcție continuă să persiste încă o serie de neajunsuri serioase.

Educația comunistă a tineretului mai este încă concepută de unii tovarăși ca o activitate ce se rezumă exclusiv, sau în cea mai mare parte, la predarea unor teze generale despre socialism și comunism, la însușirea de către elevi și studenți a prevederilor unor hotărîri de partid și de stat. O asemenea viziune despre munca de educație comunistă are un caracter simplist, nu corespunde exigențelor deosebite ale operei de edificare a unei societăți socialiste moderne, nivelului la care a ajuns cunoașterea umană în epoca contemporană, cerințelor construirii înaltei civilizații comuniste pe pămîntul patriei noastre. *(Vii aplauze).*

A crește noile generații în spiritul comunismului, înseamnă, pe de o parte, a le ajuta să se ridice la nivelul cunoașterii științifice proprii acestei jumătăți de secol, să-și însușească chintesența științelor moderne fără de care nu poate fi conceput astăzi progresul societății, să devină specialiști de înaltă competență și, pe de altă parte, să asimileze o vastă cultură generală, umanistă, să-și însușească concepția materialist-dialectică care le dă o reprezentare clară asupra rostului lor în societate, îi ajută să înțeleagă perspectivele și sensul dezvoltării istorice, imperativele majore ale vremurilor noastre. Numai îmbinînd armonios aceste laturi fundamentale, inseparabile, ale educației, cristalizînd astfel personalitatea elevilor și studenților, vom putea forma cu adevărat un tineret în stare să ducă mai departe făclia progresului, să continue cu succes măreața operă de construire a socialismului și comunismului în România. *(Aplauze puternice, prelungite).*

În acest sens, o importanță deosebită are, pe lîngă perfecționarea predării cunoștințelor de specialitate — la care m-am referit pe larg în cursul acestei expuneri — predarea disciplinelor umaniste și a științelor sociale. Întruchipînd ideile și aspirațiile avansate ale celor mai luminate minți, precum și idealurile umanismului socialist, propriu societății noastre, în centrul căruia se află afirmarea multilaterală a personalității omului, aceste discipline sînt chemate să contribuie la elevarea spirituală a tinerilor, să le insufle profunde convingeri umaniste, să facă din ei militanți revoluționari activi pentru năzuințele de libertate și dreptate socială ale lumii contemporane.

Un loc important ocupă în programele de învățămînt din licee și universități discipline ca istoria, estetica, literatura și lingvistica, istoria artelor — care au menirea de a dezvolta cultura generală a tinerilor. Aceste catedre trebuie să fie tribune de luptă pentru o poziție înaintată în cultură și artă, pentru combaterea concepțiilor idealiste, retrograde, care pot avea repercursiuni negative asupra conștiinței și gîndirii tineretului.

Din păcate, trebuie să spunem că unele din aceste catedre nu-și îndeplinesc în cele mai bune condițiuni această misiune. În unele cursuri își mai fac loc confuzii, de la tribuna școlii se mai propagă pe alocuri, într-un fel sau altul, concepții sau mentalități înapoiate. Unele capitole din istoria națională și universală, de istorie a curentelor de gîndire filozofice, estetice, literare și artistice sînt prezentate în mod necritic, nedialectic, de pe poziții obiectiviste. În legătură cu aceasta aș dori să mă refer din nou la ceea ce am spus la Plenara Comitetului Central din aprilie anul trecut, și anume că se impune ca toți tovarășii care lucrează în acest sector să dovedească mai multă exigență în primul rînd față de ei înșiși și în aceeași măsură față de pregătirea studenților. Trebuie să arătăm că, din păcate, tocmai de la facultățile de științe umanistice unii absolvenții rămîn cu anumite confuzii. De ce se întîmplă lucrul acesta? Sîntem îndreptățiți să ne punem întrebarea: Cum este posibil ca la anumite catedre chemate să se ocupe de predarea filozofiei noastre, de înarmarea tineretului cu concepția materialist-dialectică despre viață să-și facă loc anumite confuzii? Nu cumva la unii tovarăși din corpul didactic însuși persistă confuzii? Credem că putem afirma fără teamă de a greși că realitatea este tocmai aceasta, că într-adevăr unele cadre didactice nu dovedesc suficientă claritate și combativitate în predarea acestor științe. *(Manifestări aprobatoare în sală).* Catedrele la care m-am referit trebuie să-i ajute pe elevi și studenți să se orienteze în selectarea și interpretarea justă a vastului tezaur de valori spirituale ale poporului nostru și ale umanității, să dobîndească criterii științifice — în lumina principiilor filosofiei materialist-dialectice — de apreciere a curentelor de idei vechi și noi care, s-au înfruntat și se înfruntă în societate, să-și educe gustul estetic, să militeze pentru o cultură socialistă, angajată, pusă în slujba progresului social. Ele trebuie să-i ajute pe tineri să facă o distincție netă între ceea ce este cu adevărat valoros și avansat în creația contemporană, de ceea ce exprimă influența ideologiei reacționare a imperialismului, de ceea ce reprezintă decadență în cultura promovată de clasele exploatatoare.

Așa cum s-a subliniat pe bună dreptate în cadrul Conferinței, neajunsuri serioase continuă să persiste și în activitatea catedrelor de științe sociale. Unele cursuri și seminarii de științe sociale se desfășoară în mod schematic și simplist, se reduc la memorarea mecanică a unor formule generale lipsite de suflul proaspăt al problematicii vieții, rupte de tumultul creator al gîndirii sociale din țara noastră, de preocupările ideologice multilaterale ale întregului nostru partid. Unele cadre didactice ocolesc dezbaterea vie a unor probleme arzătoare, de stringentă actualitate, în gîndirea social-politică și economică, nu stimulează schimbul viu de idei — singura metodă de clarificare aprofundată a problemelor.

Științele sociale trebuie să abordeze cu îndrăzneală procesele lumii contemporane, să răspundă nemijlocit și convingător aspirației legitime a tineretului de a înțelege, de a cunoaște. Filozofia noastră revoluționară, marxism-leninismul, își afirmă superioritatea față de ideologiile adverse tocmai prin capacitatea de a găsi răspunsuri fundamentate la întrebările pe care și le pune tineretul, ca și orice cetățean, cu privire la soarta omului, la perspectivele dezvoltării societății, la multitudinea de aspecte ale existenței sociale. Ideologia noastră trebuie să contribuie la formarea gîndirii creatoare a noilor generații, să stimuleze pasiunea pentru adevăr în știință și viață, să contribuie la dezvoltarea cunoașterii, pe baza generalizării rezultatelor practicii și a noilor cuceriri științifice, a fenomenelor relevate de dezvoltarea socială contemporană.

Știm cu toții că marxism-leninismul nu este o dogmă ci o știință vie, creatoare ; numai cei care înțeleg și folosesc materialismul dialectic ca o metodă de cercetare a dezvoltării societății sînt în stare să înțeleagă fenomenele, evenimentele, să aibă o perspectivă clară. Trebuie să subliniem că partidul nostru se străduiește ca, folosind materialismul dialectic, învățătura marxist-leninistă ca o metodă de cercetare să cunoască sensul evoluției sociale, sensul luptei revoluționare în lume și, pe această bază, să elaboreze linia sa politică generală, atît în ce privește dezvoltarea internă cît și activitatea internațională. Putem spune fără a ne îngîmfa că în linii generale partidul nostru reușește să acționeze în acest spirit. Vom realiza și în viitor acest imperativ, dacă în toate domeniile de activitate, inclusiv în învățămînt, vom acorda atenție însușirii și înțelegerii creatoare a marxism-leninismului, a materialismului dialectic. *(Aplauze puternice, prelungite).*

Școala, întregul corp profesoral trebuie să folosească mai bine largile posibilități de care dispun pentru formarea etică și civică a tinerei generații, pentru a sădi în conștiința acestuia respectul față de muncă, dragostea față de patrie, internaționalismul socialist, devotamentul față de cauza socialismului și comunismului, principiile dreptății și echității sociale, normele unei comportări înaintate în viață. Cadrele didactice au datoria să cultive spiritul de disciplină și ordine în îndeplinirea obligațiilor ce revin elevilor și studenților atît în școli și facultăți, cît și în muncă și viață.

Apare astfel, tovarăși, ca un adevăr incontestabil, faptul că răspunderea pentru educația comunistă a tineretului revine întregului nostru corp didactic, tuturor catedrelor și disciplinelor școlare care trebuie să participe în mod activ și nemijlocit, pe planuri multilaterale, la pregătirea științifică și culturală a elevilor și studenților, la formarea lor spirituală, la cultivarea în gîndirea și conștiința lor a concepției noastre despre lume și viață. Numai astfel școala își va putea aduce o contribuție de mare preț la instruirea și pregătirea pentru viață a tineretului patriei, a noilor generații în fața cărora stă sarcina de onoare de a-și consacra energia, priceperea, competența și entuziasmul tineresc înfloririi națiunii noastre socialiste. *(Aplauze puternice).*

Tovarăși,

Un rol deosebit de important în dezvoltarea școlii noastre de toate gradele au organele de partid județene și orășenești, comitetele și organizațiile de partid din școli și facultăți.

Reunind un puternic detașament de comuniști — mai mult de jumătate din numărul cadrelor didactice —, organizațiile de partid dispun de o mare capacitate de înrîurire pozitivă a întregii vieți școlare.

Organizațiile de partid trebuie să se manifeste mai activ în toate domeniile vieții școlare și universitare pentru a asigura aplicarea întocmai a politicii partidului cu privire la dezvoltarea continuă a învățămîntului din țara noastră. Ele au datoria să se preocupe în continuare cu toată atenția de primirea în partid a celor mai bune cadre didactice și totodată, a unui număr mai mare de studenți dintre elementele cele mai valoroase, asigurînd ca în fiecare facultate și în fiecare an să existe puternice organizații de partid care să asigure promovarea fermă a liniei partidului și guvernului în întreaga viață universitară. Este necesar ca și comitetele județene, municipale și orășenești de partid să se preocupe mai

intens decît pînă acum de îndrumarea școlilor și facultăților, să sprijine în mai mare măsură activitatea organizațiilor de partid din aceste unități. Considerăm că sarcina principală care revine organelor și organizațiilor de partid în învățămînt este aceea de a dinamiza activitatea organizatorică concretă pentru traducerea în viață a directivelor Comitetului Central și a prevederilor Legii Învățămîntului. Ele trebuie să combată cu tărie tendințele de tergiversare a aplicării hotărîrilor adoptate, de înlocuirea muncii organizatorice concrete cu declarații generale și angajamente formale. Ele au datoria de a milita pentru dezvăluirea deschisă a lipsurilor și neajunsurilor din activitatea instituțiilor de învățămînt, de a cultiva un spirit de înaltă exigență partinică în școală, de consecvență în înfăptuirea programului de dezvoltare și modernizare a învățămîntului, de creare a unei atmosfere de ordine și disciplină indispensabile bunei funcționări a sistemului nostru școlar. Îndatoriri importante revin organizațiilor de partid din învățămînt în direcția activității de educație comunistă a tinerilor, de dezvoltare a conștiinței lor de cetățeni devotați ai patriei noastre, de formare a trăsăturilor etice proprii omului nou al orînduirii noastre socialiste. În felul acesta organele și organizațiile de partid își vor afirma și în acest domeniu rolul de forță dinamică a vieții noastre sociale, misiunea de forță politică conducătoare, încredințată de societatea noastră socialistă. *(Vii aplauze).*

În îndeplinirea tuturor obiectivelor la care m-am referit, importante sarcini revin și organizațiilor sindicale din școli și facultăți. Colaborînd mai strîns cu Ministerul Învățămîntului, cu conducerile instituțiilor de învățămînt, Uniunea sindicatelor din învățămînt, organizațiile sindicale ale cadrelor didactice trebuie să aducă o mai mare contribuție la înfăptuirea programului de măsuri stabilit de partid, în vederea perfecționării și dezvoltării instrucției publice în țara noastră, a ridicării nivelului muncii profesionale și educative a întregului nostru corp profesoral.

Sarcini de mare răspundere revin organizațiilor Uniunii Tineretului Comunist, asociațiilor studențești și organizațiilor de pionieri, care cuprind cea mai largă masă a tineretului din școli și facultăți. Aceste organizații trebuie să aibă un rol mai activ în viața școlii, să acționeze mai intens, prin mijloace variate, pentru educația comunistă a elevilor și studenților, pentru cultivarea dragostei de învățătură a acestora, a spiritului datoriei și responsabilității sociale, a unei atitudini demne, înaintate în școală și în societate, a fiecărui tînăr.

La rîndul lor, în conformitate cu noua lege de organizare și funcționare a consiliilor populare, organele locale ale puterii de stat au atribuții lărgite în domeniul conducerii activității de instrucție publică, al eforturilor pentru ridicarea continuă a nivelului științific și educativ a procesului de învățămînt în toate școlile

Este necesar ca Ministerul Învățămîntului, celelalte ministere și instituții centrale care au răspunderea în buna funcționare a școlii, organele de partid și de stat județene, conducerile instituțiilor școlare, să analizeze cu maximum de seriozitate și răspundere criticile și propunerile făcute de cadrele didactice, să tragă concluziile corespunzătoare din analiza făcută în cadrul Conferinței naționale și mai ales să întreprindă de urgență măsurile practice ce se impun pentru soluționarea numeroaselor probleme ridicate. Considerăm, tovarăși, că dispunem de tot ceea ce este necesar — un valoros corp profesoral, un tineret harnic și entuziast, o bază materială în continuă dezvoltare și un program de perspectivă clar — pentru a putea înfăptui în cît mai bune condițiuni indicațiile Congresului al IX-lea al partidului în domeniul dezvoltării și modernizării învățămîntului, hotărîrile plenarei din aprilie 1968, Directivele Comitetului Central

și noua Lege a Învățămîntului, asigurînd astfel ca școala noastră să-și îndeplinească din ce în ce mai bine înalta ei misiune socială. Sîntem convinși că în cel mai scurt timp vom putea constata o îmbunătățire simțitoare a întregii activități în domeniul învățămîntului. *(Aplauze).*

Stimați tovarăși,

Punînd în centrul activității sale desăvîrșirea construcției socialismului, statul nostru acordă în același timp o atenție deosebită problemelor internaționale.

În întreaga lor activitate partidul și guvernul pornesc de la faptul că între sarcinile naționale — făurirea bazei tehnico-materiale, dezvoltarea învățămîntului, științei, culturii și ridicarea bunăstării întregului popor — și sarcinile internaționale — prietenia și colaborarea cu țările socialiste, promovarea unei politici de pace și prietenie cu toate popoarele lumii, solidaritatea cu toate forțele antiimperialiste — există o strînsă interdependență și unitate dialectică. Numai îmbinînd în mod armonios aceste două laturi ale activității noastre politice se poate asigura rezolvarea cu succes a sarcinilor construcției socialiste și, în același timp, se poate contribui activ la cauza socialismului și păcii în lume. *(Aplauze puternice).*

Pornind de la aceste considerente, Comitetul Central al partidului și guvernul țării noastre promovează o politică externă activă în centrul căreia se află prietenia și colaborarea cu țările socialiste. Noi considerăm că în condițiile de azi, cînd între țările socialiste se manifestă deosebiri de păreri și divergențe într-o serie de probleme ale dezvoltării contemporane, avem datoria, atît față de poporul nostru, cît și față de sistemul mondial socialist, față de cauza socialismului în general, de a milita neobosit pentru depășirea situației actuale, pentru normalizarea și întărirea unității țărilor socialiste. *(Aplauze puternice, îndelungate).*

Noi considerăm că deosebirile de păreri sînt vremelnice și că datoria fiecărui partid comunist din țările socialiste este de a acționa pentru lichidarea divergențelor și întărirea unității pe baza principiilor marxist-leniniste — internaționalismul socialist, egalitatea în drepturi, respectarea independenței și suveranității, neamestecul în treburile interne și întrajutorarea tovărășească. Pentru a face să triumfe aceste principii este necesar să se înlăture cu hotărîre greșelile și practicile nejuste care și-au făcut loc în decursul anilor. *(Vii aplauze).* Încercările de justificare a greșelilor, precum și apariția unor noi teze care contravin principiilor marxist-leniniste, cum este teza „suveranității limitate" nu fac decît să complice lucrurile, să frîneze procesul de refacere și întărire a unității.

Partidul Comunist Român este ferm hotărît să militeze neobosit pentru înlăturarea neînțelegerilor existente, pentru întărirea prieteniei și colaborării cu toate țările socialiste. *(Aplauze îndelungate).*

Partidul nostru acordă o importanță deosebită relațiilor de colaborare frățească cu partidele comuniste și muncitorești din țările capitaliste, manifestîndu-și solidaritatea internaționalistă cu oamenii muncii de pretutindeni. Considerăm că deosebirile de păreri într-o problemă sau alta nu trebuie să afecteze relațiile dintre partidele comuniste. În situația internațională de azi se impune, mai mult ca oricînd, întărirea solidarității comuniștilor din toată lumea. *(Aplauze puternice).*

Unitatea mișcării comuniste și muncitorești internaționale poate fi reală și puternică numai dacă se bazează pe unitatea de monolit a fiecărui partid. De aceea noi considerăm că nu trebuie admisă nici o acțiune care slăbește unitatea partidelor comuniste și muncitorești. Dacă într-un partid sînt deosebiri de păreri asupra unor probleme, este evident că ele trebuie rezolvate în spirit partinic în interiorul acestuia, urmărindu-se întărirea unității de luptă a tuturor comuniștilor. În asemenea situații, orice amestec dinafară nu poate decît să dăuneze partidului respectiv, cauzei luptei revoluționare și socialismului. Partidul Comunist Român se pronunță pentru dezvoltarea relațiilor de colaborare cu celelalte partide comuniste frățești, pentru întărirea unității mișcării comuniste deoarece numai așa aceasta își va putea realiza rolul său de forță socială de avangardă în dezvoltarea societății contemporane, în lupta pentru pace și socialism. *(Vii aplauze).*

Stimați tovarăși, în împrejurările actuale, cînd în atmosfera politică mondială persistă atîția germeni ai neîncrederii și tensiunii, problema cardinală este înmănuncherea eforturilor tuturor forțelor progresiste, ale tuturor statelor, mari și mici, pentru a asigura continuarea procesului de destindere, pentru eliminarea focarelor de neliniște și conflict, pentru însănătoșirea relațiilor și dezvoltarea colaborării internaționale. Consacrîndu-se acestor obiective, Partidul Comunist și guvernul României răspund în cel mai înalt grad țelurilor societății noastre socialiste, preocupărilor profund pașnice și constructive ale întregului nostru popor. Înfăptuirea destinderii, dezvoltarea unor relații normale între state reprezintă totodată o cerință obiectivă a vieții internaționale. Ea decurge din interesul vital al întregii omeniri de a evita un cataclism termonuclear, din năzuințele popoarelor de a se consacra ridicării nivelului de trai, din dorința arzătoare a națiunilor recent trezite la viață de a lichida moștenirea trecutului de asuprire colonială, din nevoia intensificării schimbului de bunuri materiale și spirituale, ca o condiție a progresului general în epoca noastră. Tocmai de aceea politica ce se inspiră din aceste cerințe și deziderate supreme se bucură de adeziunea deplină a popoarelor, a opiniei publice de pretutindeni. În același timp, acțiunile care se înscriu în tiparele învechite și discreditate ale „războiului rece", încercările de a frîna cursul spre destindere întîmpină dezaprobarea categorică a opiniei publice internaționale.

Întreaga viață internațională învederează că una din condițiile fundamentale ale progresului pe calea dezvoltării încrederii și colaborării dintre națiuni este așezarea fermă a raporturilor dintre state pe temelia solidă a principiilor independenței și suveranității naționale, egalității în drepturi, neamestecului în treburile interne și avantajului reciproc. Respectarea strictă a acestor principii, a dreptului sacru al fiecărui popor de a-și hotărî singur destinele, de a-și alege de sine stătător căile dezvoltării, de a-și exercita prerogativele suveranității naționale, reprezintă premisa esențială a unei colaborări internaționale eficiente și rodnice, chezășia consolidării păcii în lume. *(Aplauze puternice).*

Progresul destinderii, consolidarea securității internaționale nu se realizează spontan, de la sine, și nici nu se poate limita numai la declarații de intenții. Destinderea reclamă eforturi stăruitoare din partea tuturor, o politică activă, constructivă, dezvoltarea contactelor și abordarea problemelor majore pe calea tratativelor, găsirea căilor de soluționare a problemelor în suspensie în viața internațională, în relațiile dintre state potrivit cu interesele întregii omeniri, cu interesele păcii și colaborării.

Un rol profund dăunător au măsurile care duc la activizarea cursei înarmărilor — de genul celor luate în cadrul recentelor reuniuni ale N.A.T.O. — actele

cu caracter militar — cum sînt organizarea de manevre cu participarea mai multor state, la granițele altor țări. Asemenea manevre nu pot fi socotite decît demonstrații de forță, care urmăresc scopuri de intimidare, tind să creeze neliniște și încordare, nu pot decît să aducă grave prejudicii intereselor popoarelor de pe continentul european și din toată lumea. Nu pe această cale, nu prin zăngănit de arme se poate obține destinderea, se pot îmbunătăți relațiile dintre state : prin caracterul și consecințele lor asemenea manifestări amintesc de practicile discreditate ale „războiului rece" și, în nici un caz nu au nimic comun cu metodele și interesele destinderii, colaborării și păcii între popoare. *(Vii aplauze).*

Iată de ce Comitetul Central al Partidului și guvernul român consideră că ar fi în interesul tuturor popoarelor, al cauzei păcii și securității dacă s-ar renunța la asemenea manevre și demonstrații militare. *(Aplauze puternice, îndelung repetate).*

Ca țară europeană, România este vital interesată în evoluția pozitivă a raporturilor dintre statele continentului nostru, în instaurarea unui climat de pace și securitate. Noi considerăm că absolut toate popoarele de pe continent, ca și popoarele de pretutindeni, care știu că înfruntările armate din Europa au atras în vîltoarea lor și populațiile altor continente, sînt interesate ca Europa să nu mai devină niciodată centrul și teatrul unor noi conflagrații mondiale, ci terenul unei conlucrări fertile pentru valorificarea potențialului material și uman al fiecărei țări, în interesul progresului general, al păcii pe continent și în întreaga lume. Calea sigură pentru realizarea acestui deziderat este așezarea relațiilor intereuropene pe baze noi, sănătoase, intensificarea colaborării economice, tehnico-științifice, politice și diplomatice dintre toate țările, fără deosebire de orînduire socială, lărgirea contactelor între reprezentanții țărilor europene.

Desigur, există încă forțe care se opun unui asemenea curs al dezvoltării relațiilor în Europa. Tocmai de aceea este necesar să se desfășoare o luptă activă împotriva imperialismului și reacțiunii internaționale, a forțelor militariste și revanșarde care se opun tendințelor de însănătoșire a relațiilor și climatului internațional. Un rol esențial în această luptă îl au tocmai acțiunile pozitive pentru normalizarea relațiilor și dezvoltarea colaborării între statele europene. Considerăm că acesta este spiritul în care sînt chemate să acționeze țările europene, mari și mici, care se simt responsabile pentru destinele popoarelor lor și ale întregii Europe. Nu trebuie precupețit nimic pentru ca acest spirit să triumfe în relațiile internaționale. România este hotărîtă să consacre și în viitor toată atenția și eforturile sale înfăptuirii acestor obiective, cu convingerea că aceasta reprezintă o contribuție de seamă la cauza păcii în Europa și în lumea întreagă. *(Aplauze puternice).*

În direcția dezvoltării progresiste a lumii contemporane, a apărării păcii și securității popoarelor, acționează în zilele noastre forțe uriașe — țările socialiste, clasa muncitoare internațională, mișcarea comunistă, tinerele state independente, popoarele care se ridică pentru scuturarea jugului colonial, cercurile largi democratice, opinia publică progresistă din întreaga lume. Noi ne exprimăm încrederea că, prin întărirea unității lor, prin acțiunea lor hotărîtă, aceste forțe pot asigura desfășurarea unui curs pozitiv al vieții internaționale, pot înlătura obstacolele ridicate de cercurile imperialiste în calea însănătoșirii relațiilor internaționale, pot asigura succesul luptei pe calea destinderii, păcii și colaborării între popoare. *(Vii aplauze).*

Stimați tovarăși,

În încheiere vă rog să-mi permiteți să-mi exprim convingerea că lucrările conferinței dumneavoastră vor constitui un puternic imbold în munca întregului corp profesoral pentru dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele, pentru realizarea programului Partidului Comunist Român de edificare a socialismului în patria noastră. *(Aplauze puternice).*

De munca dumneavoastră, tovarăși, depind pregătirea și formarea unui tineret cult, temeinic instruit, pătruns de idealurile socialismului, animat de înalte sentimente patriotice, ale unei generații capabile să ducă mai departe cu succes ștafeta progresului, a socialismului și comunismului în România. *(Aplauze puternice, prelungite).* Doresc să subliniez din nou că partidul și guvernul dau o înaltă apreciere învățătorilor și profesorilor din întreaga țară, acordă toată cinstirea muncii de răspundere pe care o desfășoară aceștia pentru instruirea și educarea tineretului patriei noastre, contribuției importante pe care ei o aduc la progresul României pe drumul civilizației socialiste. *(Vii și îndelungi aplauze).* Dați-mi voie, stimați tovarăși, să adresez de la tribuna acestei Conferințe, în numele conducerii de partid și de stat, calde felicitări întregului nostru corp profesoral pentru rezultatele obținute și să vă urez dumneavoastră și tuturor cadrelor didactice succese tot mai mari în îndeplinirea nobilei misiuni pe care o aveți. *(Aplauze puternice, îndelungate).*

Sîntem încredințați că slujitorii școlii, folosind condițiile create de partid și de stat, preocupîndu-se permanent de îmbunătățirea procesului instructiv-educativ își vor îndeplini cu cinste îndatoririle de mare răspundere ce le revin dînd țării cadre tot mai temeinic pregătite, capabile să ridice pe trepte și mai înalte viața materială și spirituală a patriei, să adauge noi și durabile realizări edificiului nostru socialist, să contribuie la făurirea viitorului fericit al poporului nostru. *(Aplauze puternice).*

Să muncim în așa fel, tovarăși, încît generațiile de mîine să poată spune: iată am avut asemenea învățători și profesori, asemenea dascăli comuniști care au știut să-și facă datoria față de popor, față de idealurile socialismului și comunismului!

(Întreaga asistență se ridică, aplaudă puternic, îndelungat).

Raportul academicianului Ştefan Bălan, ministrul învăţământului

Onorat Prezidiu,

Stimaţi tovarăşi,

Conferinţa Naţională a cadrelor didactice, — pe care o deschidem azi —, prin semnificaţia şi amploarea ei, prin problemele pe care îşi propune să le dezbată, se înscrie în rîndul evenimentelor de seamă ale învăţămîntului românesc.

În acest moment solemn — cînd începem lucrările noastre — încredinţat fiind că exprim gîndurile şi sentimentele celor prezenţi şi ale întregului corp didactic, îngăduiţi-mi să prezint omagiul respectuos şi profunda noastră gratitudine *Comitetului Central al Partidului Comunist Român şi Guvernului Republicii Socialiste România, tovarăşului Nicolae Ceauşescu personal,* pentru grija deosebită şi permanentă pe care o poartă şcolii româneşti, pentru stima pe care o acordă corpului didactic, pentru îndemnurile mobilizatoare şi valoroasele îndrumări ce ne sînt adresate în toate împrejurările. Învăţămîntul a constituit şi constituie o preocupare de zi cu zi a conducerii partidului, care a elaborat orientarea în problemele fundamentale ale învăţămîntului şi a conceput soluţiile cele mai importante pentru dezvoltarea şi perfecţionarea lui. Partidului şi guvernului trebuie să le mulţumim pentru faptul că astăzi avem documente de însemnătate capitală pentru învăţămîntul nostru, ca Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învăţămîntului şi Legea învăţămîntului, care sînt călăuza muncii noastre de fiecare zi. Acestora li se adaugă, acum, proiectul de Statut al personalului didactic pe care vi-l prezentăm spre examinare.

Stimaţi tovarăşi delegaţi şi invitaţi, vă rog să-mi permiteţi ca, în numele Ministerului Învăţămîntului şi al Dumneavoastră, să adresez educatoarelor, învăţătorilor, profesorilor, personalului universitar, tuturor celor ce activează în învăţămînt un salut cordial şi un mesaj de aleasă preţuire pentru munca lor neobosită, consacrată formării tinerelor generaţii, dezvoltării învăţămîntului, ştiinţei, culturii, în patria noastră.

Conferinţa noastră îşi desfăşoară lucrările în climatul de puternic entuziasm, în care întregul popor, strîns unit în jurul partidului, al Comitetului său Central, în frunte cu tovarăşul Nicolae Ceauşescu, înfăptuieşte grandiosul program de activitate creatoare, stabilit de Congresul al IX-lea şi de Conferinţa Naţională a Partidului, pregătindu-se să întîmpine cu realizări importante Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român şi împlinirea unui sfert de veac de la eliberarea ţării.

Se cuvine să arătăm, şi cu acest prilej, că educatoarele, învăţătorii, profesorii — întregul personal care lucrează în şcoala noastră de toate gradele — îşi manifestă totala adeziune la politica internă şi externă a partidului, depunînd eforturi susţinute pentru aducerea la îndeplinire a îndatoririlor de cinste ce le revin.

Organizată, la puţin timp după aprobarea, de către Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român, a Directivelor cu privire la dezvoltarea învăţămîntului şi după adoptarea, de către forul legislativ suprem al ţării, a Legii învăţămîntului, *Conferinţa* ia în discuţie Statutul profesional al personalului didactic. Ea îşi propune, în acelaşi timp, să dezbată şi să găsească noi căi şi mijloace prin

care învățătorii și profesorii să poată contribui mai mult și mai bine la aplicarea în viață a programului complex privind dezvoltarea și perfecționarea întregului învățămînt.

În zilele noastre, se acordă învățămîntului, pe plan mondial, o deosebită atenție, datorită rolului social important pe care acesta îl îndeplinește. Între dezvoltarea învățămîntului și dezvoltarea socială există o acțiune reciprocă. Instituțiile de învățămînt asigură potențialul uman necesar progresului multilateral al societății; la rîndul ei, societatea, în mersul ei ascendent, stimulează și obligă învățămîntul la dezvoltare și perfecționare necontenită.

În perioada construirii socialismului și comunismului, cînd știința și învățămîntul ajung forțe principale de propulsiune socială, accelerarea ritmului de dezvoltare a învățămîntului capătă o însemnătate cu totul aparte. Învățămîntul e considerat și organizat în perspectiva social-economică, în directă legătură cu dezvoltarea științei și cu țelurile majore ale națiunii socialiste. Devine necesar, ținînd seama de faptul că învățămîntul pregătește cadre nu numai pentru societatea de astăzi, ci și pentru cea de mîine, ca dezvoltării școlii să i se acorde prioritate față de alte domenii ale vieții sociale în însuși interesul acestora. Mă refer, în legătură cu aceasta, la remarcabila observație a lui Marx, din „Critica programului de la Gotha", care subliniază că *instrucția școlară îmbinată cu munca productivă este unul din mijloacele cele mai puternice de transformare a societății* *.

Exigențele societății noastre față de învățămînt determină sarcina de a forma o generație tînără în stare să realizeze performanțe maximale în împrejurările de viață condiționate de progresul tehnologic și științific, generație înzestrată cu convingerea și voința neclintită de a le folosi în vederea înfăptuirii construcției socialiste și comuniste. *Această finalitate social-politică orientează întreaga activitate a învățămîntului nostru.* Oamenii chemați să realizeze grandiosul program comunist nu pot fi simpli executanți; ei trebuie să fie personalități capabile să-și asume răspunderi precise, să le ducă la îndeplinire în mod competent, creator; oameni pătrunși de devotament față de cauza marxism-leninismului, capabili să înțeleagă și să stăpînească problemele complexe ale dezvoltării actuale a societății.

Un sistem de învățămînt care n-ar fi suficient de receptiv și s-ar despărți cu greu de teoriile, formele și metodele devenite stînjenitoare, nu și-ar putea îndeplini funcțiile științifice, sociale și economice cu care este investit. *Școala și universitatea au datoria să încorporeze cu promptitudine și în mod organic teoriile științifice noi.* Educația școlară și universitară se cere organizată și desfășurată în perspectiva educației permanente a omului.

Forța productivă umană este cea mai importantă dintre forțele productive ale societății. Pregătirea, formarea și perfecționarea ei angajează viitorul întregii societăți și devine, fără îndoială, un act de *investiție socială* dintre cele mai importante. Se constată tot mai mult că există o strînsă legătură între creșterea *investițiilor făcute în învățămînt și creșterea venitului național.* Calculele specialiștilor demonstrează că prelungirea duratei școlarității obligatorii, perfecționarea învățămîntului de toate gradele, conduc la mărirea sensibilă a randamentului activității umane și, deci, la sporirea venitului național.

Partidul Comunist Român și guvernul țării au stabilit obiective precise pentru dezvoltarea școlii românești. Fundamentarea învățămîntului pe concepția științifică materialist-dialectică despre natură și societate, orientarea educației spre marile

* Marx-Engels, *Opere alese*, vol. II, Edit. pol. 1967, p. 26.

țeluri ale construcției socialiste, asigurarea unui conținut bazat pe marile cuceriri ale științei și tehnicii, accesul la învățătură și cultură tuturor cetățenilor patriei, fără deosebire de naționalitate sau vreo altă discriminare ; crearea condițiilor materiale necesare ; formarea unui corp didactic competent și devotat profesiunii sale — constituie caracteristicile acestei politici.

În prezent, în școala generală obligatorie învață toți copiii de vîrstă școlară ; față de anul 1938, în licee studiază de 14 ori mai mulți elevi ; în învățămîntul profesional și tehnic de 5,6 ori ; în învățămîntul superior numărul studenților este de aproape 6 ori mai mare.

Pentru copiii și tineretul aparținînd naționalităților conlocuitoare sînt organizate școli și facultăți în care predarea se face în limba maternă. În acest an școlar, funcționează 2000 școli și secții cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare, în care învață peste 240 000 de elevi. Pentru aceste școli se pregătesc, în învățămîntul pedagogic, mediu și superior, cadre didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare, se editează manuale și literatură metodică în limbile acestora. Copiii aparținînd naționalităților conlocuitoare, care învață în școli cu limba de predare română, pot studia, dacă doresc, limba lor maternă.

O expresie a sprijinului acordat școlii de către partidul și statul nostru o reprezintă creșterea, an de an, a fondurilor alocate învățămîntului. Numai în ultimii 10 ani s-au construit pentru învățămîntul de cultură generală, învățămîntul profesional și tehnic aproximativ 35 000 săli de clasă (aproape jumătate din cele 82 000 existente) ; s-au realizat 34 000 de locuri noi în cămine și 36 000 locuri în cantine, pentru studenți. Să adăugăm că aproape 65% dintre studenți și un număr important de elevi beneficiază de burse ; toți elevii de la cursurile de zi, din școlile generale, școlile profesionale și licee, au asigurate gratuit manualele după care învață.

Datorită extinderii învățămîntului de toate gradele, *a crescut de 2,3 ori numărul cadrelor didactice față de 1945.* În acest an școlar, numărul acestora se ridică la aproape 200 000, reprezentînd unul din cele mai numeroase detașamente ale intelectualității noastre socialiste. Nu există oraș, comună, sat, cătun, de pe întreg cuprinsul țării noastre, în care să nu se simtă prezența membrilor corpului didactic. Sub îndrumarea partidului, aceștia desfășoară o acțiune continuă de radiație a luminii binefăcătoare a științei și culturii în mintea și în inimile tuturor cetățenilor tineri sau vîrstnici.

Concomitent s-au întreprins acțiuni de îmbunătățire a conținutului instructiv-educativ al învățămîntului, care au contribuit la ridicarea nivelului de cultură generală și de pregătire profesională a tineretului.

În munca educativă cu elevii și studenții s-a realizat o colaborare mai strînsă cu Uniunea Tineretului Comunist, cu Organizația pionierilor și cu Uniunea Asociațiilor Studenților. Un mare sprijin pentru orientarea muncii educative din școli l-au constituit Hotărîrea Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din aprilie 1966, cu privire la îmbunătățirea activității Organizației pionierilor și Hotărîrea Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 29 noiembrie 1967 cu privire la sarcinile organizațiilor de partid, de stat și obștești, ale Uniunii Tineretului Comunist, pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului.

Îndeplinindu-și importantul său rol social, învățămîntul a dat țării, numai în ultimii 10 ani, peste 700 000 de muncitori calificați și cadre cu studii medii de specialitate și aproape 160 000 de specialiști cu o calificare superioară. De unde, în 1944 existau cca. 13 000 de ingineri, astăzi avem peste 100 000 de ingineri. În loc de

cca. 8 000 medici, avem peste 37 000, iar numărul economiștilor a crescut de la cca. 6 000 la peste 31 000.

Pe bună dreptate sublinia — la Plenara din aprilie 1968 — tovarășul Nicolae Ceaușescu : *„Școala trebuie să servească în întregime îndeplinirii programului general elaborat de partid, perspectivelor pe care le avem, făuririi societății socialiste și comuniste"*. Conducerea și îndrumarea învățămîntului de către *cel mai înțelept învățător* — partidul nostru — s-a dovedit a fi, în toate împrejurările, cel mai prețios ajutor pentru școală și slujitorii ei.

Stimați tovarăși,

Practica a confirmat principiul pedagogic fundamental — subliniat de Lenin — potrivit căruia *eficiența sistemului de învățămînt se apreciază după capacitatea lui de a satisface cerințele generale de dezvoltare a societății socialiste.*

În prezent, învățămîntul se află în fața unor responsabilități sporite, impuse de obiectivele desăvîrșirii construcției socialiste în patria noastră. *Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român* a stabilit direcțiile principale de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului, iar *Conferința Națională a partidului din 1967* a precizat noi sarcini în legătură cu organizarea științifică a producției și perfecționarea conducerii vieții sociale.

Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român, cu privire la dezvoltarea învățămîntului și Legea învățămîntului, cadrul juridic al înfăptuirii directivelor, sînt documente programatice menite să contribuie la îndeplinirea sarcinilor stabilite de Congres și de Conferință în domeniul școlii.

Realizarea vastului program de ridicare pe o treaptă mai înaltă a învățămîntului, — stabilit prin Directive și prin Lege —, *impune perfecționarea susținută a procesului instructiv-educativ și ridicarea continuă a nivelului științific al cadrelor didactice ; necesită un efort intens din partea tuturor celor care lucrează în învățămînt ; cere Ministerului Învățămîntului, consiliilor populare, ministerelor și organizațiilor centrale care au în subordine școli, să-și concentreze atenția pe problemele dezvoltării învățămîntului.*

În cele ce urmează, vom prezenta unele din aspectele principale ale modului în care am început să aplicăm Directivele și Legea și ne vom opri îndeosebi asupra problemelor privind *structura* învățămîntului, *conținutul* său, *activitatea educativă, cercetarea științifică, perfecționarea cadrelor.*

I. În legătură cu STRUCTURA ȘI ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, sarcinile puse de Directive și de Lege au în vedere : lărgirea accesului întregii populații la un învățămînt mai înalt ; diversificarea învățămîntului ; corelarea mai strînsă dintre școlile de diferite grade ; organizarea modernă și mai economică a sistemului școlar.

În domeniul învățămîntului de cultură generală, problema de bază este *prelungirea duratei școlii generale și obligatorii de la 8 la 10 ani.* Această importantă măsură ne situează, pe plan mondial, în rîndul țărilor înaintate în privința învățămîntului și creează un cadru larg pentru ridicarea nivelului cultural al întregului popor. Absolventul acestei școli va avea cunoștințe mai multe și mai variate, de un nivel mai înalt ; va putea să-și însușească mai ușor cunoștințele profesiunii sale, va aduce o contribuție sporită la dezvoltarea socială.

Generalizarea școlii de 10 ani va fi înfăptuită pînă în anul 1973. Acest important obiectiv ne angajează pe toți într-un amplu efort organizatoric și științific : elaborarea planurilor de învățămînt și corelarea lor cu cele ale liceului și ale școlilor profesionale ; elaborarea noilor programe și manuale ; completarea și

înnoirea materialului didactic și, mai ales, pregătirea profesorilor în vederea transmiterii unui conținut restructurat, cu date științifice noi. Astfel, de curînd, s-au prezentat dezbaterii dv. planurile de învățămînt ale școlii de 10 ani. Vă rugăm să le supuneți, fiecare dintre dv., și în consilii, unei analize științifice aprofundate, întrucît aceste documente care au consecințe pedagogice, sociale și economice, trebuie să reprezinte o operă colectivă și o sinteză a experienței dv., a întregului învățămînt.

Școala de 10 ani va trebui să asigure elevilor însușirea unui sistem închegat de cunoștințe, o proporție mai bună între principalele grupe de obiecte, acordîndu-se atenție deosebită pregătirii științifice a elevilor ; în clasele a IX-a și a X-a se vor studia acele obiecte de învățămînt care au o pondere deosebită în formarea culturii generale și care le vor înlesni pregătirea necesară în vederea calificării prin școli profesionale sau direct în producție. În legătură cu sarcina creării claselor a IX-a și a X-a cu profilul lor specific, au fost preconizate mai multe soluții, dar corelarea dintre cultura generală și cultura tehnică specială, gradul de profesionalizare în clasele a IX-a și a X-a, și, mai ales, joncțiunea școlii generale cu școlile profesionale trebuie încă examinate sub toate aspectele și implicațiile lor.

Prin noile planuri de studiu se va realiza și o corelare mai bună între activitatea școlară și timpul liber al elevilor ; s-a prevăzut un număr de 4—5 ore zilnic, în acest număr de ore fiind cuprinse toate activitățile școlare.

Ținînd seama că în anul școlar 1969/1970 vor funcționa pentru prima dată clasele a IX-a ale școlii de 10 ani, Ministerul Învățămîntului, împreună cu inspectoratele școlare județene, elaborează un *plan de măsuri* amănunțit privind localitățile și școlile în care vor funcționa aceste clase, baza materială și personalul didactic necesar.

O problemă căreia trebuie să-i acordăm o mare atenție în învățămîntul obligatoriu de cultură generală, este fără îndoială asigurarea necesarului de personal didactic calificat. Această necesitate apare atît din cauza extinderii școlii obligatorii de la 8 ani la 10 ani cît și din cauza numărului încă insuficient de cadre calificate de care dispunem la clasele V—VIII ; nici Ministerul Învățămîntului nu a luat măsuri suficiente pentru a se întocmi la timp un plan de pregătire a personalului didactic corelat cu dezvoltarea rețelei școlare. Pregătind trecerea, cu începere din anul școlar 1969/1970, la învățămîntul obligatoriu de 10 ani, vom lua măsurile necesare în vederea înlăturării acestui neajuns. Vă putem informa că, în prezent, Ministerul Învățămîntului elaborează un plan de școlarizare pînă în anul 1980 și, corespunzător, se stabilesc nevoile de cadre didactice, urmărindu-se asigurarea completă a școlilor cu personal didactic calificat în următorii 5—6 ani.

O dată cu introducerea școlii de 10 ani, va suferi unele restructurări și liceul, care va avea mai multe secții — mai judicios profilate — și o distribuție mai rațională a disciplinelor, pe secții și număr de ore. Înființarea unui număr mai mare de secții va da elevilor posibilitatea să se pregătească mai temeinic, potrivit intereselor și aptitudinilor. Distribuția mai rațională a disciplinelor și introducerea unor obiecte la alegere, precum și organizarea claselor speciale pentru studiul unor discipline (matematică, fizică, chimie), vor permite o mai bună folosire a capacității elevilor. Numărul de ore va fi de 27—28 pe săptămînă.

În foarte scurt timp vom publica noile proiecte de planuri și programe de învățămînt care au în vedere această restructurare a liceului, iar de curînd s-au publicat norme în legătură cu organizarea bacalaureatului. Vă rugăm să

examinați cu toată atenția aceste propuneri, pentru ca hotărîrile pe care le vom lua împreună să asigure învățămîntului nostru o înaltă calitate, să elimine lipsurile care există și să asigure stabilitate acestui grad de învățămînt.

Îmi voi permite să mă opresc, cu privire la învățămîntul de cultură generală, încă asupra cîtorva probleme.

În toamna anului 1968 s-a trecut la școlarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani. Încă din acest an școlar, sînt cuprinși în clasa I — cu consimțămîntul părinților — aproape 60 000 de copii în vîrstă de 6 ani. Va trebui ca, prin continuarea cercetărilor științifice, prin priceperea dumneavoastră, prin sugestiile pe care le veți da, prin măsurile ce se vor lua de către consiliile județene, să rezolvăm cu toată grija problemele pe care le ridică școlarizarea copiilor începînd de la 6 ani. Date foarte importante asupra experienței de pînă acum s-au obținut la consfătuirile din ianuarie cu învățătorii care au predat copiilor de 6 ani. Urmează ca această experiență să fie atent prelucrată și generalizată, astfel încît de roadele ei să se poată ține seama chiar în anul școlar viitor. Sigur, un rol important, pentru pregătirea condițiilor necesare aplicării acestei măsuri le revine educatoarelor din învățămîntul preșcolar și mai ales mamelor.

În legătură cu rețeaua școlară din învățămîntul de cultură generală, Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu comitetele executive ale consiliilor populare județene și inspectoartele școlare, elaborează în prezent un studiu. Studiul a devenit urgent necesar, deoarece s-au observat variații importante de încărcare a unor școli, atît după localități cît și în timp. Studiul urmează a fi întocmit ținînd seama de dinamica populației școlare, perspectivele dezvoltării localităților, ansamblul proceselor sociale pe care le generează ritmul rapid de industrializare, dezvoltarea economică a țării.

Pe calea acestui studiu, vom stabili măsurile pe care trebuie să le luăm în legătură cu dezvoltarea fiecărei școli. Îndeosebi, va trebui acordată toată atenția măsurilor în vederea consolidării școlilor obligatorii și liceelor de cultură generală din mediul rural, prin îmbunătățirea bazei didactico-materiale a acestor unități și încadrării lor cu personal didactic calificat.

Este cazul să menționăm că, *în îndeplinirea acestor obiective, o contibuție hotărîtoare o au consiliile populare și inspectoratele școlare județene.*

Experiența primului an de activitate arată că înființarea inspectoratelor școlare, modul lor de organizare, ca și atribuțiile ce le-au fost stabilite, au corespuns cerințelor conducerii și îndrumării învățămîntului pe plan local. Legătura nemijlocită a inspectoratelor cu școlile, cunoașterea directă a problemelor concrete și variate pe care le ridică procesul de instruire și de educare a elevilor în diverse unități școlare, le dau posibilitatea de a-și exercita cu eficiență atribuțiile și competențele. Inspectoratele școlare au dovedit inițiativă și operativitate în acțiunea de îndrumare a școlilor și au prezentat propuneri interesante cu privire la aplicarea Directivelor și Legii învățămîntului.

Ministerul Învățămîntului va acorda un sprijin mai activ consiliilor populare și inspectoratelor școlare, înlăturînd centralizarea inutilă și asigurînd îndrumarea directă și sistematică a acestora. Noua Lege de organizare și funcționare a consiliilor populare și reorganizarea corpului de inspectori școlari constituie un cadru favorabil pentru participarea directă și susținută a Ministerului Învățămîntului la rezolvarea problemelor practice din fiecare județ.

O dată cu trecerea la școala generală de 10 ani, se impune să acordăm mai multă atenție frecventării cursurilor de către toți elevii pînă în ultima clasă obligatorie. Știți și dumneavoastră că mai sînt familii care, dintr-un motiv sau

altul, nu-și trimit copiii să urmeze integral școala obligatorie. Noi considerăm că, ținînd seama de posibilitățile, dar și de exigențele societății noastre, este inadmisibilă lipsirea unor copii de cultura pe care le-o oferă școala de 10 ani. Va trebui ca școlile să dea atenția cuvenită acestei probleme ; să se creeze toate condițiile pentru o bună frecvență a tuturor elevilor și, totodată, să se aplice măsurile stabilite de lege față de cei care încalcă prevederile ei. Adresăm, cu acest prilej, un apel insistent tuturor părinților, tuturor familiilor, pentru a sprijini școala în îndeplinirea datoriei sale de a școlariza integral pe toți copiii patriei noastre.

În legătură cu structura învățămîntului profesional și tehnic, Directivele și Legea prevăd măsuri concrete privind nomenclatorul, profilele și rețeaua școlilor. S-au elaborat noi nomenclatoare de meserii și specialități, urmărindu-se într-o măsură mai mare corelarea acestui învățămînt cu necesitățile economiei naționale. S-a redus durata studiilor pentru acele meserii la care desăvîrșirea pregătirii practice se face mai ales în întreprinderi, după absolvirea școlii, urmînd ca durata să se definitiveze corespunzător, cînd școlile vor primi absolvenți ai școlii de 10 ani. A fost extinsă forma de pregătire a muncitorilor prin ucenicie la locul de producție și pregătirea tehnicienilor prin liceele de specialitate, preluînd, în ultimii ani, pe o treaptă superioară experiența din trecut a țării noastre în acest domeniu, se examinează și rețeaua școlilor profesionale.

Nu putem însă trece cu vederea unele neajunsuri care s-au manifestat, în aceste probleme, în învățămîntul liceal de specialitate, profesional și tehnic. În primul rînd, datorită lipsei unor studii de perspectivă asupra necesarului de cadre, școlarizarea nu a ținut suficient seama de nevoile producției. Numărul copiilor și tinerilor cuprinși în școlile profesionale și învățămîntul tehnic este încă prea mic în raport cu nevoile de personal calificat tehnic și cu avantajele ce se dau celor ce studiază în aceste școli. Unele ministere nu au dat suficientă atenție acestei probleme. *Nici Ministerul Învățămîntului* nu și-a îndeplinit în măsură satisfăcătoare rolul său de coordonator.

În conformitate cu Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român, este necesar ca toate organizațiile centrale care au în subordine școli profesionale și tehnice, să aducă o contribuție sporită în ceea ce privește planul de școlarizare, rețeaua de școli, organizarea procesului de învățămînt — atît teoretic cît și practic. O grijă deosebită trebuie manifestată în legătură cu încadrarea cu profesori și maiștri de specialitate, întrucît această acțiune adeseori a lăsat și mai lasă de dorit. În aceste direcții, considerăm că trebuie să se îndrepte pe viitor, mai energic, atenția celor care au în subordine astfel de școli și atenția Ministerului Învățămîntului.

În învățămîntul superior, aplicarea măsurilor de restructurare prevăzute de Directive și de Lege s-a început din vara anului 1968. S-a avut în vedere că prelungirea duratei de școlarizare în liceul de cultură generală la 12 ani și diversificarea mai rațională a studiilor, ca și experiența țării noastre și a altor țări, fac posibilă reducerea, pe unele specialități, a duratei de pregătire în învățămîntul superior. În acest sens, învățămîntul universitar a fost organizat la multe specialități pe 4 ani, pentru formarea profesorilor de liceu, și pe 5 ani pentru cadrele de cercetare științifică. Primul an al noului sistem a și intrat în funcțiune.

Ca urmare a sarcinilor primite prin Directive, în vederea asigurării unui profil de pregătire corespunzătoare pentru viitorii specialiști cu calificare superioară, s-au făcut, încă din acest an, modificări și în *nomenclatorul de specialități*, prin

unele comasări de secții sau prin trecerea unora în învățămîntul pedagogic, sau învățămîntul de subingineri. Acțiunea nu s-a desfășurat însă la dimensiunile așteptate. S-a procedat cu multe ezitări, atît în ceea ce privește comasările de secții cît și duratele de școlarizare ; nu s-au trecut multe din specialitățile pentru care ar fi fost cazul, la învățămîntul postuniversitar sau la învățămîntul de subingineri. Nici stabilirea unui număr rațional de ore de curs și activități obligatorii săptămînale (între 20 și 28 ore) nu a fost încheiată. Ministerul Învățămîntului, Senatele și Consiliile profesorale universitare, au luat măsuri și vor trebui să mai ia, mult mai hotărît, pentru a se finaliza la timp sarcinile primite.

Nu putem încheia acest capitol al problemelor de mai bună organizare și structurare a învățămîntului fără să arătăm că este în curs de realizare *un vast program de construcții și de dotări* pentru toate categoriile de școli și de instituții de învățămînt. Sumele afectate de stat pentru investiții și dotări sînt importante — spații de învățămînt, laboratoare, cămine, cantine. Este însă necesar a li se da mult mai mare atenție decît pînă acum de către toate instituțiile interesate. Să se aibă în vedere că înfăptuirea acestui program de construcții interesează nu numai instituția căreia îi aparține școala, dar toată populația țării. Este o sarcină pe care trebuie să ne-o îndeplinim fiecare în cele mai bune condițiuni.

II. ÎMBUNĂTĂȚIREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Preocuparea pentru o mai bună organizare a învățămîntului este însoțită de grija pentru îmbunătățirea conținutului acestuia.

În conformitate cu Directivele, conținutul învățămîntului urmează a fi modernizat într-un ritm susținut și structurat în așa fel încît să asigure predominarea funcției formative a școlii.

Modernizarea conținutului învățămîntului nu înseamnă însă numai introducerea unor discipline noi și suplimentarea cu date a programelor și manualelor, ci o restructurare a culturii generale și de specialitate, o reexaminare a cunoștințelor în lumina ultimelor realizări științifice, o apropiere mai strînsă între munca didactică, munca științifică și viață, o reconsiderare a conținutului și funcțiilor învățămîntului în perspectiva edificării socialismului și comunismului. Școala nu poate urmări numai simpla înzestrare a elevilor cu cunoștințe, ci trebuie să cultive capacități și aptitudini, să pregătească pe omul care mîine va crea el însuși știință și tehnică, continuînd să învețe și singur pentru a-și îmbogăți și adînci cunoștințele.

Este o sarcină centrală pe care a trasat-o conducerea partidului de a perfecționa planurile și programele de învățămînt, manualele și cursurile, conținutul lecțiilor și al prelegerilor ; de a realiza o mai bună corelare între discipline și grupe de discipline, între teoretic și practic ; de a asigura cursurilor, o dată cu înalta ținută științifică, și accesibilitatea necesară. Deși îndeplinirea acestei sarcini a început, trebuie să arătăm însă că nu am reușit încă să asigurăm calitatea așteptată și ritmul de realizare și e necesar ca, împreună, să găsim cele mai bune soluții și, în același timp, să grăbim îndeplinirea ei.

Astfel, *conținutul școlii generale* trebuie să asigure elevilor o pregătire multilaterală, cu inițieri aplicative concrete ; să realizeze o îmbinare mai rațională a

predării concentrice cu cea liniară, ținînd seama de posibilitățile de asimilare ale copiilor și de datele psihologiei și pedagogiei moderne ; să dea mai multă atenție aplicațiilor, sintezelor, capitolelor cu valoare educativă. În organizarea și dozarea cunoștințelor să ținem seama de experiența noastră pedagogică și de practica didactică pe plan mondial ; noile programe de învățămînt, stabilind jaloanele esențiale, să lase cadrelor didactice mai multă inițiativă în aplicarea lor creatoare.

O dată cu revizuirea și îmbunătățirea programelor școlare trebuie să acordăm atenție sporită și *manualelor*, aceste prețioase auxiliare ale muncii elevilor și corpului didactic. Este necesar, ca ținînd seama de experiența școlii noastre și a învățămîntului pe plan mondial, să elaborăm manuale școlare care să corespundă cerințelor actuale atît ca fond, cît și ca formă. Manualele de astăzi conțin încă multe capitole dificile, descrieri de fapte și procedee greoaie ; nu se acordă suficientă grijă laturii formative. Să ajungem ca, mai mult, manualele de matematici să sugereze probleme interesante, practice ; manualele de fizică și chimie să fie atractive, bazate pe cuceririle recente ale științei ; manualele de limbi să sugereze conversația etc. Manualele să reflecte problemele științei contemporane, să fie citite cu plăcere și interes, să dea imbold pentru alte lecturi și investigații personale, să nu-i obosească inutil pe copii ; prezentarea grafică să fie plăcută.

În scopul perfecționării manualelor școlare se va întări acțiunea de elaborare a acestora pe bază de *concurs*. Vom introduce, totodată, manuale experimentale și cărți cuprinzînd lecturi ajutătoare manualului.

O atenție deosebită să dăm programelor de studiu și manualelor pentru *naționalitățile conlocuitoare*, pentru a le face să corespundă atît unei mai bune cunoașteri a limbii și literaturii materne cît și a problemelor generale ce se pun în țara noastră.

Îmbunătățirea planurilor și programelor pentru școlile profesionale urmărește realizarea unei pregătiri unitare a muncitorilor în ceea ce privește cunoștințele de cultură generală, de tehnică generală și tehnologia meseriei, evitarea fărîmițării cunoștințelor de specialitate, legarea mai strînsă a procesului de învățămînt de munca productivă. În conformitate cu Directivele, să grăbim măsurile de perfecționare pentru instruirea practică a elevilor din aceste școli. Să acordăm mai multă atenție cunoștințelor și deprinderilor care să permită *adaptarea* la tehnica înaintată și *introducerea* cu curaj a meseriilor noi.

Există o serioasă rămînere în urmă și în privința manualelor din învățămîntul profesional și tehnic. Numeroase manuale sînt încărcate cu desene și scheme învechite, cu formule greu de înțeles, iar înfățișarea grafică a unora dintre ele lasă mult de dorit. Este necesar ca ministerele, care au în subordine școli, în colaborare cu Ministerul Învățămîntului, să se concentreze asupra alcătuirii unor manuale moderne, atractive, bazate pe date noi ale tehnicii, care să devină cărți de căpătîi ale muncitorilor noștri calificați.

Îmbunătățirea conținutului învățămîntului superior s-a început prin acțiunea de realcătuire a noilor planuri și programe de învățămînt.

Deși acțiunea este destul de înaintată, Ministerul Învățămîntului, senatele și consiliile profesorale universitare trebuie să depună încă eforturi susținute pentru a asigura nivelul cerut acestor însemnate documente de orientare a învățămîntului.

Planurile de învățămînt din acest an universitar reflectă în conținutul lor, într-o prea mică măsură, înnoirile care se impuneau pentru modernizarea lor, în lumina Directivelor. Catedrele, consiliile profesorale, senatele universitare n-au controlat suficient lucrările, iar Ministerul Învățămîntului nu le-a îndrumat în

măsură suficientă. Mai sînt încă menținute discipline mărunte și fără utilitate ; în unele cazuri, reducerea numărului de discipline s-a făcut artificial, comasîndu-se obiecte cu specific deosebit ; la unele facultăți, reducerea numărului de examene s-a făcut formal.

Nici întocmirea programelor de curs nu s-a sprijinit totdeauna pe o concepție riguros științifică. În acțiunea de perfecționare a programelor va trebui să se aibă în vedere faptul că, în condițiile desfășurării revoluției științifice și tehnice, sînt necesare nu simple eliminări sau adăugiri, ci adevărate restructurări ale capitolelor ce urmează a fi studiate. Se cere o mai hotărîtă orientare a eforturilor spre problemele de actualitate, legarea cunoștințelor de cerințele economiei, științei și culturii noastre socialiste, o mai mare atenție pentru cultivarea gîndirii creatoare, eliminîndu-se elementele lipsite de semnificație, depășite, sau care solicită doar memoria, mecanic.

Se impune ca lucrările și dezbaterile care se continuă în prezent asupra planurilor și programelor de învățămînt, în consiliile profesorale, să găsească soluții care să înlăture neajunsurile înregistrate pînă acum. Este necesar ca profesorii să pună accentul pe o mai amplă expunere a unor aspecte din documentarea personală și din rezultatele obținute în lucrările științifice proprii. Apare necesar ca facultățile și catedrele să treacă treptat la analiza aprofundată a cursurilor.

Și în procesul de perfecționare a conținutului învățămîntului superior, un loc esențial îl ocupă manualele și cursurile universitare. Manualele și cursurile universitare reflectă într-o măsură sporită nivelul dezvoltării științei, tehnicii și culturii, realitățile și dinamica dezvoltării societății noastre. În unele manuale, totuși, conținutul nu a oglindit cele mai noi realizări din știință și tehnică, nu s-a făcut legătură cu elementele practice ; materialul nu a fost prezentat sistematic, a fost încărcat cu prea multe elemente descriptive.

Deși în ultimii ani (1960—1968) la Editura didactică și pedagogică, Editura agrosilvică, Editura medicală, Editura tehnică, Editura științifică au apărut peste 2 000 titluri de manuale și cursuri universitare și se constată o îmbunătățire a editării cursurilor, trebuie să arătăm că problema acoperirii cu cursuri a unor specialități se face într-un ritm încă lent ; mai sînt profesori și conferențiari care nu-și definitivează manuscrisele pentru editare. Ministerul Învățămîntului nu a reușit să asigure tiraje suficiente cursurilor universitare.

Este necesar să urgentăm reorganizarea editării cursurilor la nivel central și amplificarea activității editoriale locale cu mijloacele pe care centrele universitare le au, ca urmare a dotării lor, în ultimii ani. Și cel mai important lucru este să ajungem la un conținut modern, autorii să trateze problemele teoretice și practice sub o formă vie, nuanțată ; să se urmărească realizarea unui volum rezonabil al lucrării și o prezentare grafică corespunzătoare.

Perfecționarea conținutului întregului învățămînt va trebui să realizeze, în același timp, o pregătire corespunzătoare umanistă și filozofică a tineretului de pe toate treptele școlii, să-l înarmeze cu concepția materialist-dialectică despre natură și societate, cu principiile politicii interne și externe ale partidului și statului nostru.

În spiritul sarcinilor trasate de Directivele Plenarei din aprilie 1968, se studiază perfecționarea predării disciplinelor sociale și filozofice în *școala de cultură generală.* Îndeosebi este necesară îmbunătățirea predării în liceu a disciplinelor filozofice, inclusiv a elementelor de istorie a filozofiei, precum și accesibilizarea predării economiei politice și socialismului științific.

Pornind de la analiza neajunsurilor existente, de la cerințele practicii sociale, de la nevoile și specificul facultăților, *s-a introdus un sistem îmbunătățit de predare a științelor sociale în învățămîntul superior*. Măsurile adoptate urmăresc promovarea spiritului creator, eliminarea prezentărilor simpliste, asigurarea unor condiții cît mai prielnice pentru formarea politică și ideologică a studenților, pentru dezvoltarea gîndirii lor teoretice. Ele au în vedere *studierea unitară a disciplinelor de marxism-leninism*, într-o logică și o înlănțuire firească și totodată, *diversificarea predării și îmbogățirea conținutului acestor discipline*.

Prezența în planurile de învățămînt a unor discipline facultative sau la alegere ca, metodologia și logica cunoașterii științifice, cunoașterea și modelarea economică, epistemologia, sociologia economică, sociologia educației și învățămîntului, filozofia istoriei, a dreptului, a culturii, relațiile și doctrinele politice contemporane, și altele, permite crearea unui cadru nou, mai larg și mai flexibil, pentru desfășurarea activității catedrelor de științe sociale și oferă studenților posibilități pentru aprofundarea cunoștințelor. Reintroducerea sociologiei în planurile de învățămînt și experiența ce s-a obținut în ultimii trei ani la București în acest domeniu vor trebui extinse în viitor și în alte centre universitare.

În acțiunea de ridicare a eficienței educative a disciplinelor sociale, un rol principal le revine *cadrelor și catedrelor* care asigură predarea acestor discipline. E necesar ca studiul materialismului dialectic și istoric să se facă în spirit combativ față de ideologiile înapoiate, reacționare. *Predarea marxism-leninismului să se înfăptuiască la un nivel înalt, în mod convingător, pe baza unei strînse argumentări folosind o largă documentare faptică, eliminînd tratarea schematică.*

Ca principale pîrghii ideologice în viața spirituală a instituțiilor de învățămînt superior, catedrelor de științe sociale le revin sarcini de răspundere în promovarea ideilor înaintate, în formarea concepției materialist-dialectice, în educarea tineretului universitar în spiritul responsabilității civice și al comportării etice, proprii societății noastre socialiste, în spiritul intransigenței față de teoriile idealiste, mistice, retrograde.

În prelegerile și seminariile de marxism-leninism, studenții trebuie să găsească răspunsuri argumentate pentru problemele ce-i preocupă, să li se prezinte interpretarea științifică a proceselor și fenomenelor contemporane, explicarea fundamentelor științifice ale politicii partidului nostru. O reflectare largă vor trebui să-și găsească în prelegeri și la seminarii bogata activitate ideologică și teoretică a partidului, problemele privind democrația socialistă, socialismul și religia, raportul dintre tradiție și progres, lupta de idei în gîndirea filozofică și social-politică din zilele noastre.

Directivele dau îndrumări foarte prețioase cu privire la activitatea catedrelor de științe sociale.

De la aceste catedre se așteaptă o participare largă la simpozioane, seminarii și conferințe în care se explică politica internă și externă a partidului ; să inițieze dezbateri pe teme actuale politice și ideologice ; să colaboreze la activitatea ateneelor și publicațiilor studențești, să ia parte activă la întreaga activitate de îndrumare nemijlocită a studenților.

Să avem permanent în vedere că îmbunătățirea conținutului ideologic al învățămîntului este și trebuie să fie o problemă a întregului corp didactic, a tuturor conducerilor de școli și institute, că eficiența întregului nostru învățămînt trebuie judecată în raport cu rezultatele obținute, atît în ridicarea nivelului de pregătire generală și de specialitate, cît și în formarea și educarea tinerei generații în spiritul marxism-leninismului.

III. CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

Perfecționarea învățămîntului este strîns legată de dezvoltarea cercetării științifice desfășurată de personalul didactic. Pe bună dreptate, Directivele partidului acordă acestei probleme o mare atenție. Învățămîntul și, în special, învățămîntul superior reprezintă un vast laborator de creație științifică, dispunînd — prin specialiști din cele mai variate domenii de activitate — de un remarcabil potențial științific. Prezent în cercetarea fundamentală cît și în cea aplicativă, învățămîntul participă la realizarea unor teme importante din planul de stat și din planurile departamentale. Realizările cercetării științifice universitare să constituie o contribuție valoroasă la ridicarea nivelului științific al procesului instructiv-educativ și la dezvoltarea spiritului explorativ al tineretului.

În spiritul Directivelor, cadrele didactice trebuie să acorde toată atenția legării tot mai strînse a tematicii științifice de problemele pe care le pun economia și cultura noastră socialistă, problemelor legate de punerea în valoare a resurselor de materii prime, de tehnologiile de fabricație avansate ; valorificării rezultatelor cercetării în interesul societății, în termene cît mai scurte.

Ministerul Învățămîntului va trebui să-și îndeplinească mai bine sarcina de a orienta intens cercetarea științifică, de a dezvolta documentarea științifică a corpului didactic.

Comisia de coordonare a activității științifice, avînd ca sarcini orientarea, coordonarea și urmărirea realizării tematicii principale de cercetare științifică a cadrelor, va deveni mai activă. O mare atenție vom da înființării laboratoarelor și centrelor de cercetare de pe lîngă catedrele cu activitate științifică recunoscută. Vom stimula mai mult încheierea contractelor de cercetare științifică (azi avem aproximativ 500) între unitățile din învățămînt și unitățile economice.

În cadrul cooperării cu alte instituții se ridică tot mai puternic problema unei cooperări mai strînse între cercetarea științifică din învățămînt și alte instituții de cercetare, ceea ce ar duce la o mai bună valorificare a potențialului uman și a mijloacelor materiale și financiare.

În spiritul politicii Partidului Comunist Român și a Guvernului Republicii Socialiste România, de cooperare internațională și de pace, Ministerul Învățămîntului și instituțiile de învățămînt superior desfășoară necontenit, în cadrul cooperării în învățămînt și în cercetare, relații științifice cu instituții de învățămînt din alte țări ; se dezvoltă, astfel, legături științifice, se face un schimb de experiență interesînd ambele părți, cu unități de învățămînt și științifice din numeroase țări ale lumii.

În procesul atît de necesar, dar și atît de complicat de inovare și de perfecționare a învățămîntului, ministerul va solicita din ce în ce mai mult *cercetarea pedagogică.* Ea trebuie să fie un factor mobilizator, stimulînd entuziasmul față de tehnica didactică modernă, prospectînd cu îndrăzneală direcțiile principale ale dezvoltării educației și învățămîntului, luptînd împotriva rutinei și improvizațiilor. Așteptăm ca, pe viitor, cercetarea pedagogică — ale cărei rezultate dorim să ne folosească mai mult decît pînă acum în dezvoltarea învățămîntului — să propună soluții temeinic experimentate pentru problemele importante ale școlii noastre.

Un rol foarte important în vasta acțiune de promovare a concepțiilor și a metodologiei înaintate în învățămîntul de toate gradele îl au și publicațiile editate de *Ministerul Învățămîntului,* care au datoria să mențină în rîndurile corpului nostru

profesoral un climat viu de efervescență creatoare, să organizeze mai multe și mai temeinice dezbateri pe diferite probleme actuale ale învățămîntului, să contribuie mai amplu la efectuarea unui schimb de experiență între cadrele didactice.

IV. TEHNICILE DIDACTICE

Modernizarea conținutului învățămîntului impune *creșterea răspunderii față de procesul de transmitere a cunoștințelor, o exigență sporită din partea fiecărui cadru didactic pentru pregătirea lecțiilor, prelegerilor și a celorlalte activități de seminar, laborator, practică etc., o atenție deosebită față de posibilitățile și înclinațiile copiilor și tinerilor.*

Metodele folosite în procesul de învățămînt trebuie să trezească interesul și curiozitatea pentru cunoștințele predate; să stimuleze formarea motivației interioare pentru învățătură, necesitatea de a căuta răspunsuri pentru soluționarea unor probleme teoretice și practice. Nu se pune problema renunțării la metodele clasice, ci a înnoirii spiritului predării.

Personalul didactic este chemat să acorde o mare importanță explicațiilor, să diminueze ponderea expunerilor descriptive, folosind mai mult demonstrațiile și experiențele, să îndrumeze tineretul, treptat, spre studiul personal și cercetarea științifică. Se știe că, în foarte multe cazuri, formarea specialiștilor de valoare a început încă din liceu și din primii ani de facultate.

Se impune să fie reconsiderate nu numai metodele pedagogice de predare, ci și sistemul de verificare curentă și de apreciere a cunoștințelor. Notele și caracterizările constituie o recomandare, avînd o valoare diagnostică și prognostică, ele prezintă interes atît pentru examinatori și examinați, cît și pentru societate. Va trebui să se folosească mai mult verificarea permanentă a celor învățate, probele parțiale de control; să se dea atenție primordială cunoașterii tinerilor la cursuri, în laborator, sau în munca de teren.

Lărgirea formelor de examinare din învățămîntul superior, prin introducerea — începînd cu actuala sesiune de examene — a probelor parțiale, sporește răspunderea catedrelor și decanatelor. Această măsură presupune, în același timp, și creșterea răspunderii personale a studenților în aprecierea propriilor lor posibilități de a-și eșalona eforturile cu chibzuință pentru a obține rezultate cît mai bune.

În complexul factorilor care asigură randamentul școlar, un important rol revine *materialului didactic*, care trebuie să satisfacă în mai mare măsură exigențele învățămîntului contemporan. Este necesar să se acorde mai multă atenție activității de concepere, proiectare și experimentare a noilor mijloace de învățare; folosirii unui material modern, metodelor audio-vizuale, instruirii programate. Pe baza unui studiu, care este aproape terminat, se prevede dotarea treptată a laboratoarelor cu aparatură mai corespunzătoare, extinderea folosirii mijloacelor actuale de demonstrație și aplicații didactice audio-vizuale și a filmelor didactice, dezvoltarea cabinetelor pentru însușirea limbilor străine.

Pentru producția de material didactic se cheltuiesc anual sume importante; este de datoria inspectoratelor școlare, ca și a tuturor conducerilor de școli, să asigure o mai judicioasă distribuire a acestuia, în funcție de nevoile reale ale fiecărei unități, iar din partea personalului didactic de predare se cere să folosească acest material cu toată grija, în vederea sporirii eficienței procesului didactic.

Este de datoria noastră, totodată, să punem accent pe *autodotarea* școlilor de toate gradele, realizată prin mijloace proprii și pe baza producției unităților școlare cu care conlucrăm. Să se realizeze, totodată, prin eforturi locale, îmbogăți-

rea școlilor cu colecții de piese cu caracter mecanic, geologic, biologic. Mai multă inițiativă în aceste direcții este absolut necesară.

De asemenea, *introducerea emisiunilor de radio și teleșcoală*, care să sprijine procesul de învățămînt, și rugăm, cu acest prilej, Comitetul de radio și televiziune să continue și să extindă emisiunile destinate școlii, cercetînd, împreună cu Institutul nostru de științe pedagogice, eficiența lor.

În învățămîntul profesional, o contribuție importantă la îmbunătățirea pregătirii viitorilor muncitori o vor avea atelierele școlare și sectoarele de producție cu plan, care vor lua ființă în cadrul școlilor sau al întreprinderilor unde elevii urmează să-și desfășoare instruirea practică.

La facultăți capătă o pondere sporită lucrările de laborator și cele aplicative, care solicită în mai mare măsură participarea activă a studenților. O mare atenție se dă organizării laboratoarelor dotate cu *mașini de calculat electronice* și menționăm centrele importante pe care le avem la Academia de studii economice (Centrul de cibernetică) și la Universitatea din București (Centrul metodologic de calcul).

În spiritul Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român, vom acorda o deosebită atenție *acțiunii de orientare școlară și profesională a elevilor*. Această acțiune trebuie concepută ca un factor esențial al sistemului educațional de influențare, menit să descopere înclinațiile copilului, să formeze și să dezvolte interesele, aptitudinile și capacitățile lui. Realizarea pe baze științifice a orientării școlare și profesionale va contribui în mod direct la descoperirea și utilizarea rațională a disponibilităților spirituale ale tineretului, va diminua procentul insuccesele înregistrate de unii elevi și studenți, va permite folosirea integrală a capacității membrilor societății. *Această activitate, cu atît de importante implicații sociale, îi angajează într-un efort pedagogic susținut pe toți profesorii, diriginții și părinții.* În sprijinul lor va veni consilierul școlar — psihopedagog cu formație multilaterală — avînd misiunea de a coordona și îndruma munca de orientare școlară. Încă din vara acestui an, ministerul a organizat un curs de inițiere a peste 100 de profesori de pedagogie sau de psihologie, din rîndul cărora au fost recrutați primii consilieri școlari. Vom da multă atenție acestei atît de importante probleme pedagogice a societății moderne. Pentru coordonarea acestei activități se va organiza, pe lîngă Institutul de științe pedagogice, un laborator central de specialitate.

V. EDUCAȚIA TINERETULUI

Procesul de modernizare a învățămîntului este strîns legat de exigențele educative ale societății noastre. O dată cu modernizarea procesului instructiv este necesar să înfăptuim un progres corespunzător și în sfera formelor și metodelor educației. Prefacerile care se impun în domeniul educației tineretului școlar și universitar reprezintă un proces pedagogic complex. Avem copii și tineri minunați, dornici de învățătură, sîrguincioși, care își iubesc patria. Avem educatori care cu pricepere, cu entuziasm și devotament se dăruiesc nobilei misiuni de dascăl, de făuritor de valori și virtuți umane. În acest proces amplu de activitate educativă constatăm unele neajunsuri privind atitudinea unor tineri față de învățătură și de disciplină, unele poziții înapoiate față de îndatoririle convietuirii sociale. Aceste neajunsuri demonstrează că trebuie să mobilizăm toată priceperea, pasiunea și competența noastră pentru a ridica la un nivel corespunzător munca de educație, pentru a-i da forța de convingere și eficiența moral-politică necesară. „Căci ce

serviciu mai mare și mai bun putem să aducem statului, decît acela de a instrui și de a educa tineretul" — spunea Cicero.

Cum arată Directivele partidului, sensul și caracterul educației sînt date de conținutul ideologic al acesteia, — de concepția asupra lumii și societății pe care o punem la temelia activității educative, de morala nouă socialistă pe care o transmitem tineretului.

Educatoarele, învățătorii și profesorii au marea răspundere de a făuri din copiii, elevii și studenții noștri, generațiile prin a căror vigoare fizică și spirituală se va înălța societatea comunistă. O minte clară, un corp curat și sănătos, o comportare demnă și plină de bunăcuviință trebuie să caracterizeze tineretul nostru școlar, gata oricînd să învețe, atent cu colegii, respectuos cu profesorii, cuviincios cu părinții, cu toți cetățenii.

Conlucrînd strîns cu Uniunea Tineretului Comunist, cu Organizația pionierilor, cu Uniunea Asociațiilor Studenților, cu Consiliul Național pentru Educație Fizică și Sport și Asociațiile sportive, cu cluburile artistice, sub semnul acelorași țeluri educative, avem datoria, ca slujitori devotați ai școlii, să creștem și să educăm un tineret capabil să ne depășească prin noi cuceriri ale culturii, ale științei și tehnicii, prin noi valorificări ale acestora în împlinirea măreților idealuri ale socialismului și păcii, un tineret gata să învingă greutățile, gata să depună întreaga sa pricepere și putere de muncă pentru înflorirea patriei, pentru libertate, pentru socialism.

Fiecărui învățător și profesor îi revine răspunderea atît în ce privește transmiterea cunoștințelor, cît și în ceea ce privește educarea moral-cetățenească a elevilor, combaterea vederilor înapoiate, a misticismului.

Un factor educativ de o deosebită importanță este exemplul personal pe care îl dă fiecare dascăl, indiferent de treapta didactică pe care se găsește. Modul cum se prezintă în fața clasei, cultura sa generală cît mai cuprinzătoare, pregătirea la cel mai înalt nivel, sub cît mai multe aspecte, a lecției pe care o predă ; ținuta și comportarea față de elevi și de ceilalți profesori, simțul său de răspundere — toate acestea influențează profund pe elevi sau studenți și fiecare profesor trebuie să constituie un model de urmat.

Școala noastră trebuie să îndeplinească cu cinste însemnata sarcină de a sădi și dezvolta în inimile tineretului școlar și universitar, *puternice sentimente de dragoste față de patria socialistă*, față de popor, față de conducătorul său înțelept — Partidul Comunist Român.

Este o înaltă îndatorire a tuturor cadrelor didactice de a *sprijini pregătirea tineretului pentru apărarea patriei*, educînd oameni gata să apere oricînd cuceririle noastre revoluționare, cauza sfîntă a socialismului și a păcii, patria. În acest fel, vor fi continuate vechile tradiții patriotice ale învățămîntului, ale tineretului nostru, ale poporului român.

În legătură cu scopul și conținutul *orei de dirigenție*, s-a manifestat uneori tendința de a o încadra în forme rigide, în tipuri de lecții, nesocotindu-se problemele specifice pe care le ridică fiecare clasă, fiecare colectiv de elevi dintr-o școală sau alta. Este nepotrivit ca sarcinile educative care revin școlii să fie lăsate numai pe seama dirigintelui și a orei de dirigenție.

Rolul dirigintelui trebuie să fie acela de a conduce clasa, de a coordona influențele educative ale celorlalți profesori. El trebuie să-i ajute în cunoașterea mai bună a elevilor, a preocupărilor și posibilităților lor, pentru a le putea acorda sprijin în procesul de instruire și educare. Va trebui să ne ocupăm cu interes și grijă sporită de munca educativă din cadrul unităților și detașamentelor de

pionieri, asigurînd — cu ajutorul comandanților și al consiliilor pionierești — fundamentarea pedagogică a acestor activități, stimularea inițiativei și a participării active a pionierilor și școlarilor la înfăptuirea sarcinilor ce li se pun în față, la inițierea în practica vieții sociale. De asemenea, conlucrarea strînsă cu organizațiile Uniunii Tineretului Comunist să contribuie la educarea cetățenească, politico-ideologică și etică a tineretului.

Avem încredere în rezultatele pe care le va da *îndrumarea nemijlocită a studenților* de către cadrele didactice cu experiență. În ansamblul măsurilor de o complexă factură educativă, privind raportul profesor-student, personalul didactic trebuie să se preocupe, cu pasiune, nu numai de formele de îndrumare profesională, dar și de educația moral-cetățenească a studentului, asigurîndu-i un permanent sprijin și îndrumare în toate problemele sale, de la cele mai dificile pînă la cele privind ținuta și comportarea sa. Această îndrumare trebuie să ducă, în același timp, la participarea vie a studentului, la acțiunile privind formarea sa profesională, științifică, politică. De pe acum, aplicarea acestei măsuri dă roade. Mai sînt însă institute și profesori care nu participă cu toată hotărîrea la această frumoasă inițiativă sau care i-au dat un conținut palid și formal. Considerăm că prin măsuri luate de Ministerul Învățămîntului, de Senatele și consiliile profesorale, aceste neajunsuri vor fi înlăturate cît mai grabnic.

O problemă importantă, în care cadrele didactice pot sprijini mai mult tineretul este aceea a integrării lui în diferite activități sociale după absolvirea școlilor. În timp ce în țările capitaliste, tinerii, care au obținut printr-o muncă grea o diplomă, trebuie să-și caute singur un loc de muncă, fiind continuu amenințați de spectrul șomajului, în țara noastră fiecare absolvent primește o repartiție care-i asigură un loc de muncă potrivit pregătirii sale. Prezentarea absolvenților la posturile la care au fost repartizați constituie un indiciu sigur al gradului de conștiință profesională și de răspundere a tinerilor față de societate și evidențiază, în bună măsură, educația socială care s-a dat acestor tineri în școală.

În sprijinul realizării amplului proces educativ, va trebui să dezvoltăm și să stimulăm cercurile literare și artistice ale tineretului, să dăm o mai mare atenție educației fizice, organizării și folosirii cît mai chibzuite, mai atrăgătoare a timpului liber al tineretului școlar și universitar. Considerăm că radioteleviziunea, teatrul, cinematografia, presa, Uniunile de literatură și de artă, societățile științifice, asociațiile sportive pot face mai mult pentru tineret, creînd lucrări, inițiind acțiuni care să reflecte mai mult problemele care preocupă pe copii și tineri, să satisfacă cerințele specifice vîrstei lor. Rugăm creatorii în literatură, în arte, să dedice tineretului și mai mult din frumoasele lor opere, să participe, alături de școală, la înfăptuirea acestor nobile țeluri educative.

Stimați tovarăși, corpul didactic este pe deplin conștient de înalta valoare a tot ce primește din partea societății socialiste, a Partidului Comunist Român, a statului, ca sprijin spiritual și material. El este ferm hotărît să răspundă acestui sprijin prin eforturi maxime, prin care să dea societății mai mult decît primește.

În toată activitatea lor, unitățile și instituțiile de învățămînt s-au bucurat de grija, sprijinul și îndrumarea organelor și organizațiilor de partid.

În numele Ministerului Învățămîntului exprim profunda noastră gratitudine organelor și organizațiilor de partid care lucrează în învățămînt, Comitetelor de Partid Județene și al Municipiului București, pentru ajutorul de mare eficiență pe care ni l-au dat permanent la rezolvarea problemelor noastre.

Stimați tovarăși,

Ministerul Învățământului, ținînd seama de îndrumările și criteriile formulate de Conducerea partidului la Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din aprilie 1968 și în alte împrejurări, s-a străduit să îmbunătățească metodele sale de muncă, să asigure o mai strînsă legătură cu cadrele didactice, să manifeste o mai mare receptivitate față de sugestiile și propunerile venite din mase, să înfăptuiască un control mai bun al muncii și să rezolve cu mai multă operativitate problemele ridicate de instituțiile de învățămînt.

Pe lîngă rezultatele pe care le-am obținut și despre care am vorbit, o preocupare pentru noi o constituie înlăturarea neajunsurilor pe care le mai înregistrăm în munca noastră. Ne străduim să înlăturăm aceste neajunsuri și vom depune toate eforturile pentru ca Directivele și îndrumările conducerii partidului să fie aplicate în cele mai bune condițiuni, la timp și cu maximum de eficiență.

Permiteți-mi, stimați tovarăși, să consider încheiată prima parte a acestui raport, care din numeroasele și complexele probleme ale învățămîntului, a prezentat în fața dumneavoastră pe cele mai importante, solicitîndu-vă în același timp concursul și sprijinul activ la rezolvarea și aplicarea lor.

Stimați tovarăși,

Dumneavoastră, reprezentanți ai cadrelor didactice din școlile de pe tot cuprinsul țării, ați fost investiți cu cinstea și răspunderea de a dezbate în această Conferință *Statutul personalului didactic din Republica Socialistă România.*

Statutul personalului didactic este un document de o însemnătate deosebită pentru școala românească de toate gradele. Elaborat ca urmare a prevederilor Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului și a Legii învățămîntului, Statutul definește locul și rolul personalului didactic în societatea noastră socialistă, stabilește funcțiile și atribuțiile personalului didactic de predare, ajutător, de conducere, de îndrumare și control, din toate unitățile de învățămînt, precizează drepturile și îndatoririle cadrelor didactice, sistemul de pregătire, de promovare și de perfecționare a acestora.

Elaborarea Statutului a fost cerută de nevoia de a corela legislația referitoare la condițiile de muncă și de viață ale cadrelor didactice cu stadiul actual la care a ajuns învățămîntul de toate gradele și cu perspectivele ample de dezvoltare și de perfecționare ale acestuia.

Reunind în cuprinsul său toate problemele referitoare la condițiile materiale, profesionale, morale și juridice ale întregului personal didactic, Statutul va fi, alături de celelalte documente oficiale, un important instrument de lucru al unităților de învățămînt și al personalului didactic de toate gradele, va fi actul oficial care reglementează activitatea didactică a învățătorilor și profesorilor noștri.

Acest document a fost elaborat cu participarea activă și creatoare a învățătorilor și profesorilor de pe întreg cuprinsul țării. După cum vă este cunoscut, la discuții a luat parte întreg corpul profesoral din toate școlile și universitățile; s-au făcut peste 40 000 de observații, sugestii și propuneri, care au fost studiate și folosite la redactare de Ministerul Învățămîntului. *Pe baza lor s-a întocmit proiectul de Statut pe care-l supunem dezbaterilor dumneavoastră.*

Proiectul de Statut pe care Conferința națională îl va discuta este deci o adevărată chartă a personalului didactic, nu numai pentru că e alcătuit pentru el, pentru organizarea și existența sa, ci și pentru faptul deosebit de important, că este, în realitate, opera personalului didactic însuși.

Au mai existat, în trecutul școlii românești, acte care au încercat să reglementeze problemele de muncă și de viață ale cadrelor didactice, demonstrînd și în acest fel vechimea tradițiilor școlare ale poporului nostru. De la școala din Suceava a lui Alexandru cel Bun, la școlile din veacul al XVI-lea, al XVII-lea și al XVIII-lea din Moldova, Transilvania și Țara Românească, pînă la școlile lui Gh. Asachi și Gh. Lazăr din sec. XIX, întîlnim încercări de organizare a profesiunii de dascăl.

După unirea Moldovei și Țării Românești, în anul 1859, reglementări mai ample găsim în Legea Instrucțiunii Publice a lui Cuza, din 1864, și în legi ulterioare — ca legea din 1898, elaborată de marele pedagog și savant Spiru Haret — sau cele din anii 1928 și 1934. Aceste documente nu și-au propus și nici n-au putut, în acel cadru social, să rezolve problemele fundamentale pentru personalul didactic. „Reglementările" timpului purtau ampreta condițiilor social-politice și ideologice ale societății în care fuseseră elaborate.

Au existat, în trecut, și încercări de unire și de organizare a corpului didactic pentru îmbunătățirea condițiilor sociale, economice și profesionale. Elocvente în această privință sînt numeroasele conferințe, adunări și congrese ale corpului didactic, ținute la sfîrșitul secolului trecut și la începutul acestuia, precum și acțiunile pentru o școală democratică și pentru drepturi, desfășurate în presa socialistă și muncitorească, în reviste și ziare, cum au fost: „Dacia Viitoare", „Contemporanul", „Lumea Nouă" ș.a.

După desăvîrșirea unificării statului național unitar român, prin marele act al unirii Transilvaniei cu Țara, personalul didactic și-a intensificat acțiunile pentru asigurarea unor condiții demne de viață și de muncă. Învățătorii și profesorii au trecut la constituirea unor organizații profesionale mai mari, cum a fost, de pildă, Federația Corpului Didactic, creată în anul 1919. Congresele cadrelor didactice dintre anii 1919 și 1933 reprezentau încercări de a reglementa drepturile și obligațiile dascălilor. *Partidul Comunist Român a sprijinit cu energie acțiunile învățătorilor și profesorilor și le-a susținut revendicările, încadrînd lupta lor în lupta oamenilor muncii pentru transformări democratice și revoluționare.*

După Eliberare, pe măsura edificării socialiste a țării, partidul și statul nostru — acordînd prețuirea cuvenită școlii și slujitorilor ei — au creat condiții tot mai bune de muncă și de viață pentru întregul corp didactic. Proiectul de Statut prezentat spre dezbatere constituie o expresie a cuceririlor obținute de oamenii muncii, de întregul nostru popor, sub conducerea Partidului Comunist Român în anii socialismului.

Și pe plan mondial există preocupări pentru stabilirea unor reglementări unitare privind activitatea, drepturile și îndatoririle personalului didactic. Ținînd seama de diversitatea legislației care se aplică personalului didactic din diferite țări, Conferința interguvernamentală, special convocată de UNESCO la Paris în 1966, a elaborat o recomandare cu privire la reglementarea situației personalului didactic.

Proiectul de Statut prezentat azi consfințește drepturile profund democratice de care se bucură personalul didactic din țara noastră, exprimă înalta prețuire pe care partidul și statul o acordă nobilei misiuni și înaltului rol al corpului didactic. Spre deosebire de „reglementările" anterioare, Statutul personalului di-

dactic încorporează în prevederile sale toate aspectele fundamentale ale activității acestuia, de la intrarea în învățămînt pînă la încheierea funcției didactice; creează posibilitatea rezolvării principiale și consecvente, *într-un mod unitar*, a problemelor care privesc munca și viața educatorilor de toate categoriile și gradele de învățămînt.

Elaborarea acestui document s-a întemeiat pe ideea fundamentală că *prevederile Statutului trebuie să asigure îmbinarea armonioasă a intereselor majore ale învățămîntului cu interesele individuale ale personalului didactic.* Pe aceste axe de coordonate se înscriu și alte idei, cum sînt: legiferarea unui sistem unitar de pregătire, numire și promovare, constituirea unui sistem modern de perfecționare a personalului didactic; stabilirea principiului muncii colective, dezvoltarea democratismului în viața, activitatea și conducerea instituțiilor de învățămînt, paralel cu lărgirea atribuțiilor acestor unități în soluționarea unui număr sporit de probleme; legarea mai strînsă a activității didactice de viața social-politică și culturală a țării, de mediul în care ființează școala și lucrează cadrele didactice; optimizarea raporturilor dintre școală și alte instituții sau factori sociali care participă la educarea generațiilor tinere.

De la început, acest important document *definește locul și rolul personalului didactic în societatea noastră.*

Într-adevăr, între rolul social al cadrelor didactice și caracterul progresist și revoluționar al societății există o strînsă legătură. În marele proces istoric de eliberare socială și națională și de ridicare a nivelului material și cultural al poporului, învățătorul și profesorul au contribuit în mod sensibil prin ceea ce au sădit în mintea și în sufletul copiilor și tineretului, prin contribuția lor directă la dezvoltarea științei și culturii.

Apreciind școala ca principalul izvor de cultură și factor de civilizație, partidul și statul nostru dau adevăratele dimensiuni misiunii de educator al generațiilor tinere. Înalta prețuire acordată corpului didactic în societatea noastră este consemnată în prevederile Statutului, care arată sarcinile de răspundere ale personalului didactic, de la primul său articol, astfel: *„el asigură tinerelor generații pregătirea de cultură generală și de specialitate, în vederea integrării în viața socială, le formează concepția științifică despre natură și societate, le cultivă dragostea nețărmurită față de patrie și popor, devotamentul pentru cauza socialismului, pentru idealurile de pace, înțelegere între popoare și progres social".*

Proiectul de Statut stabilește, în continuare, funcțiile didactice și atribuțiile personalului care le îndeplinește, corespunzător cu gradul de învățămînt pentru care este pregătit fiecare membru al corpului didactic. Sînt prevăzute următoarele funcții didactice: de predare, ajutătoare, de conducere a unităților școlare, de îndrumare și control.

Reglementările pe care le aduce proiectul de Statut vin să stabilească atît baza legală în virtutea căreia se face numirea cît și condițiile pe care trebuie să le îndeplinească cei ce urmează să ocupe posturi didactice. O astfel de reglementare a funcțiilor și condițiilor pe care le îndeplinește personalul didactic permite o orientare clară a activității în instituțiile de învățămînt. Se preconizează și un sistem nou, concursul, pentru a ocupa posturile și catedrele vacante la unele unități către care se îndreaptă mai mulți candidați. Prevederea are ca obiectiv principal promovarea în aceste unități a cadrelor celor mai corespunzătoare, atît în interesul învățămîntului, cît și al personalului didactic.

Condiționării calitative îi sînt subordonate și normele pentru promovarea personalului didactic. În raport cu străduințele și realizările fiecărui cadru di-

dactic pentru neîntrerupta sa perfecționare profesională, pentru desăvîrșirea măiestriei didactice, pentru activitatea sa cu caracter obștesc-educativ, sînt statornicite măsuri care să ducă la recunoașterea valorii sale social-profesionale. Astfel, gradațiile vor fi acordate cadrelor didactice, care se dedică școlii cu toată pasiunea și devotamentul, contribuind la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului și științei. Cadrele didactice care obțin rezultate meritorii în activitatea instructiv-educativă vor beneficia de 5 gradații cu spor de salariu la fiecare 5 ani vechime, iar cele evidențiate, de reducerea termenului de la 5 ani la 4 ani. Reducerea stagiului se aplică la propunerea consiliilor profesorale ale unităților de învățămînt, cele mai în drept să ateste meritele și valoarea muncii fiecărui profesor. Bineînțeles, definitivatul și gradele de calitate (II și I) dau dreptul la noi sporuri de salariu.

Pentru rezultatele valoroase în muncă, personalul didactic va putea primi, în același timp, premii individuale anuale, care se pot ridica pînă la un salariu tarifar.

Rezultatele deosebite obținute în munca didactică, educativă și științifică, de către cei care au peste 25 ani vechime, pot fi recompensate printr-o gradație de merit, exprimînd deosebita prețuire pentru cei mai devotați slujitori ai școlii. Acest sistem de gradații și de premii are menirea de a stimula năzuințele tuturor cadrelor didactice spre autoperfecționare neîntreruptă. El asigură totodată, o promovare dreaptă a celor mai buni dintre profesorii, învățătorii și educatoarele *învățămîntului nostru.*

Promovarea personalului didactic în funcții de conducere a unităților de învățămînt sau în munca de îndrumare și control se va face pe baza unor criterii calitative (definitivatul și cel puțin 5 ani vechime în învățămînt, pentru posturile de directori de grădinițe și școli generale ; studii superioare și cel puțin gradul II, pentru ocuparea posturilor de directori de licee și de inspectori în cadrul inspectoratelor școlare județene etc.). Ocuparea posturilor de directori și de inspectori cu personal didactic cu experiență, vechime și calificare corespunzătoare va contribui la întărirea rolului și prestigiului pe care conducerea, controlul și îndrumarea trebuie să le aibă în învățămînt.

Proiectul supus dezbaterii stabilește principiile de bază ale mișcării personalului didactic de toate gradele, urmărind să realizeze concordanță între nevoile învățămîntului și interesele personale ale cadrelor didactice și stabilind măsuri prin care mișcările de personal să devină mai operative, prin evitarea multor forme care se făceau pînă acum centralizat. Statutul statornicește, drept criterii de bază pentru ocuparea posturilor, rezultatele din activitatea didactică, și metodică, vechimea, gradele didactice și calificativele obținute, lucrările de specialitate și activitatea științifică. În același timp, exprimînd grija față de om, se prevăd măsuri care să permită transferările efectuate în scopul apropierii de soț, pentru îngrijirea sănătății sau pentru alte motive bine întemeiate.

Multe din atribuțiile centralizate pînă acum vor trece la consiliile populare, la ministere și la senatele și consiliile profesorale ale instituțiilor de învățămînt superior.

Prevederi importante sînt consacrate statuării drepturilor și îndatoririlor personalului didactic. Potrivit acestor prevederi, cadrele didactice au dreptul să desfășoare activitate de specialitate în domeniul învățămîntului, conform pregătirii lor profesionale ; să beneficieze de formele organizate de perfecționare profesională, să facă parte din societăți științifice și organizații culturale ș.a. Se reglementează

drepturile de concediu de odihnă plătit pentru personalul didactic de predare și ajutător. Se fac precizări cu privire la condițiile și modalitățile de rezervare a catedrelor celor promovați în funcții de conducere și îndrumare. Se stabilesc condițiile pentru reluarea activității didactice și asigurarea continuității muncii profesionale; sînt reglementate criteriile și modalitățile de premiere și de stimulare, precum și normele de sancționare, atunci cînd va fi cazul.

Ca și Legea Învățămîntului, Proiectul de Statut cuprinde prevederi menite să adîncească *procesul de democratizare a activității și conducerii instituțiilor de învățămînt*, prin atribuțiile sporite acordate consiliilor profesorale în conducerea institutelor de învățămînt superior și prin luarea unor măsuri menite să descentralizeze munca de conducere în învățămînt. Încă din acest an școlar s-a trecut la organizarea consiliilor profesorale și a senatelor universitare și s-a procedat la alegerea rectorilor și decanilor. Așteptăm ca organele de conducere colectivă să introducă un nou stil în tratarea și soluționarea complexelor probleme ale învățămîntului superior, să devină în cel mai scurt timp foruri de prestigiu, care să organizeze activitatea universitară pe principii moderne socialiste, să orienteze energia cadrelor didactice spre probleme didactico-educative majore și să propună soluții adecvate pentru dezvoltarea cercetării științifice în învățămînt.

Să acordăm o deosebită atenție faptului că, în consiliile profesorale sînt reprezentate și organizațiile de partid, de sindicat, de tineret, studențești. Prin această structură, consiliul profesoral capătă posibilitatea cuprinderii mai depline a tuturor laturilor vieții și activității universitare, poate coordona mai operativ și mai rodnic activitățile tuturor factorilor angajați în procesul de instruire și de educare a studenților. Ministerul Învățămîntului așteaptă un sprijin mai eficient, mai sensibil din partea consiliilor profesorale la întocmirea planurilor de învățămînt, a programelor de curs, ca și în asigurarea unei exigențe sporite față de propunerile de promovare a personalului didactic. Deosebită trebuie să fie preocuparea pentru promovarea tinerelor cadre, pe baza activității și rezultatelor în munca didactică, educativă și de cercetare științifică.

Același principiu călăuzește și prevederile referitoare la munca de conducere în învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic, un rol din ce în ce mai însemnat revenind consiliilor profesorale din școli. Îmbinînd răspunderea unică cu larga consultare și antrenare a corpului didactic la rezolvarea problemelor școlii, stilul de muncă preconizat adîncește spiritul democratic al școlii noastre și creează, totodată, posibilități sporite pentru o conducere operativă și competentă în unitățile de învățămînt.

Statutul cuprinde importante prevederi cu privire la *perfecționarea profesională a personalului didactic*, concepînd-o ca un drept și totodată o datorie a acestuia.

În lumina Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român și a Legii învățămîntului, Statutul ridică perfecționarea cadrelor didactice la nivelul cursurilor postuniversitare, integrînd organic acțiunea de perfecționare în sistemul de învățămînt; în acest spirit, pe viitor, informarea și documentarea științifică în specialitate vor reveni acelor instituții care i-au pregătit pe profesori și învățători, adică universităților și institutelor pedagogice.

Conform decretului de reorganizare a Ministerului Învățămîntului, încă din primul trimestru al anului curent va lua ființă Institutul central pentru perfecționarea cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală, cu sediul la București, și cu filiale în țară; acest institut va asigura nu numai perfecționarea corpului didactic în ansamblul său, ci și ridicarea nivelului de pregătire profesională a membrilor inspectoratelor școlare județene.

Printre măsurile de îmbunătățire a sistemului de perfecționare a personalului didactic se înscriu : programarea tuturor cadrelor didactice din învățămîntul general, liceal, profesional și tehnic la cursuri de perfecționare, pînă la împlinirea a 25 de ani de activitate în învățămînt ; obținerea gradului II pe baza unei inspecții speciale, a unei lucrări metodico-științifice și a unui colocviu în problemele specialității ; obținerea gradului I pe baza unei lucrări științifice sau pe baza titlului științific de doctor.

Pentru personalul didactic care predă obiecte de cultură tehnică generală și de specialitate, în învățămîntul liceal de specialitate, profesional și tehnic, perfecționarea se va face prin Centrul de cercetare pedagogică și de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul profesional și tehnic. Acesta va fi antrenat în perfecționarea pedagogică și prin sistemul gradelor didactice. Măsuri similare se vor aplica și pentru maiștrii-instructori.

Se preconizează și un sistem de perfecționare a cadrelor didactice universitare, prin doctorat, prin asistența cadrelor mai tinere pe lîngă cadrele cu valoroasă experiență didactică și științifică, schimb de experiență, printr-o documentare științifică amplificată, pe calea specializării și documentării în țară și peste hotare, participarea la manifestări științifice, simpozioane, sesiuni de comunicări, congrese etc.

Perfecționarea personalului didactic, devenind o activitate continuă și sistematică, va fi completată prin studii individuale, cursuri de împrospătare și de informare etc., printr-o documentare științifică la zi, bine organizată, centralizat și local. Trebuie avut în vedere că, în raport cu experiența pe care o avem, cunoștințele se schimbă într-un timp scurt, astfel încît fiecare specialist are nevoie să-și aducă la zi cunoștințele și să și le perfecționeze.

Se vor înființa și centre metodice județene sau interjudețene, care vor fi sprijinite de Institutul de științe pedagogice. De asemenea, societățile științifice reunite în Uniunea Societăților Științifice ale Cadrelor Didactice, Biblioteca centrală pedagogică și alte instituții vor contribui la realizarea acestei acțiuni.

Paralel cu prevederile privind perfecționarea cadrelor didactice, Statutul acordă atenție deosebită muncii de cercetare științifică a personalului didactic, ca formă superioară de calificare și perfecționare profesională.

Toate aceste măsuri de perfecționare a cadrelor didactice trebuie să contribuie la ridicarea nivelului profesional și științific al lor și, în același timp, la dezvoltarea întregului învățămînt.

Sîntem convinși că toate cadrele didactice vor urmări cu convingere formele de pregătire pentru perfecționarea lor. Aceasta va da posibilitatea întregului corp didactic, și ne gîndim în primul rînd la cei tineri, să se afirme profesional și științific.

În ansamblul măsurilor luate de partidul și statul nostru, pentru continua îmbunătățire a situației sociale și profesionale a cadrelor didactice, alături de un sistem cuprinzător de stimulente morale (distincții, titluri, sărbătorirea Zilei învățătorului ș.a.), un loc important îl are *grija pentru ridicarea nivelului de trai al personalului didactic*.

Va fi acordată, și în continuare, cea mai mare atenție asigurării condițiilor de viață ale cadrelor didactice — de locuit, de aprovizionare ș.a. — de care depind în mare măsură condițiile de muncă ale acestora.

După cum știți, pe baza hotărîrii Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 5—6 octombrie 1967 s-a pus în aplicare cu începere de la 1 ianuarie 1969, *noul sistem de salarizare și majorarea salariilor în toate unitățile de*

învățămînt. Această importantă măsură a asigurat o ridicare a salariilor tarifare în cadrul unei cote medii de creștere de 19,1%, diferențiată pe grade de învățămînt și categorii de personal. Pentru personalul didactic din învățămîntul preșcolar obligatoriu de cultură generală, liceal, profesional și tehnic majorarea este de aproape 20% ; pentru învățămîntul superior de cca. 15%, iar pentru personalul tehnico-administrativ din învățămînt de 14%.

În urma aplicării acestor măsuri, salarizarea personalului didactic se face diferențiat în raport cu pregătirea profesională, stagiul în învățămînt, calitatea activității instructiv-educative și științifice, cu gradul didactic obținut. Se pune accentul pe retribuirea cadrelor didactice în funcție de pregătire și de calitatea muncii profesionale, stimulîndu-se tendința de continuă perfecționare și de atribuire a unor sporuri numai celor care se evidențiază prin munca lor. Noul sistem de salarizare ține seama, totodată, de vechimea în învățămînt și de condițiile de muncă ale cadrelor didactice. Profesorii, învățătorii și educatoarele care lucrează la țară, în condiții deosebite, pot primi gradațiile la 3 ani.

Trebuie subliniat faptul că prin aceste sporuri se elimină, totodată, parte din unele decorelări cu alte sectoare de muncă.

Să mulțumim partidului și statului, tovarășului Nicolae Ceaușescu, pentru grija pe care au arătat-o și de această dată slujitorilor școlii.

Această majorare substanțială a salariilor ne și obligă : va trebui ca toți lucrătorii din învățămînt să se străduiască pentru obținerea unor rezultate mai bune în activitatea lor, să-și organizeze mai bine munca, să dedice mai mult din timpul și experiența lor elevilor și studenților, contribuind mai eficient la realizarea sarcinilor ce le revin.

Statutul precizează și normele de muncă ale corpului didactic. Norma didactică trebuie privită în raport cu cerințele actuale ale societății. Sîntem 200 000 de cadre didactice și trebuie să instruim peste 4 000 000 de copii și tineri și sute de mii de adulți. Prevederile Statului țin seamă de aceste sarcini sporite, realizînd, totodată, o corelare mai judicioasă între volumul de muncă didactică al personalului din învățămînt și cel prestat în ramurile economiei naționale sau alte domenii ale vieții sociale ; s-a luat, de asemenea, în considerare experiența muncii didactice pe plan internațional. Acolo unde repartizarea sarcinilor didactice se va face în mod rațional, normele didactice vor putea fi alcătuite la limitele în vigoare.

Încheind această succintă prezentare, permiteți-mi să relev încă o dată convingerea pe care și-au exprimat-o miile de participanți la discuțiile din toamna anului trecut, că Statutul va da o reglementare cuprinzătoare și stabilă activității corpului didactic. Considerăm, de asemenea, că prin discuțiile ce se vor purta în Conferința noastră, proiectul va mai fi încă îmbunătățit și cînd Statutul va intra în vigoare, sub formă de Lege, el va aduce o contribuție importantă la perfecționarea învățămîntului.

Dragi tovarăși,

Suflul înnoitor generat de hotărîrile Congresului al IX-lea al partidului străbate toate domeniile de activitate, asigurînd continua dezvoltare a economiei și culturii, perfecționarea organizării și conducerii vieții sociale, înlăturarea a tot ceea ce frînează mersul înainte al societății. Cele mai largi pături ale populației sînt angrenate la elaborarea și înfăptuirea politicii de progres social.

Partidul Comunist Român și-a dovedit marea sa capacitate de a conduce poporul pe calea profundelor prefaceri înnoitoare. Partidul și-a cucerit prin fapte

rolul unanim recunoscut de forță politică conducătoare a întregii vieți sociale, de purtător al celor mai scumpe năzuințe și interese ale maselor, de făuritor al vieții socialiste pe pămîntul României. Politica partidului se bazează pe studierea atentă a realității; țelul ei este întărirea continuă a orînduirii socialiste, cucerirea cea mai de preț a poporului, ridicarea bunăstării maselor, grija multilaterală față de om — suprema valoare a societății socialiste.

Transpunerea în viață, prin eforturile conjugate ale întregului popor, a politicii economice a Partidului Comunist Român a determinat însemnate realizări atît ca nivel cît și ca structură în economia României. *Întemeindu-se pe pricipiile fundamentale ale marxism-leninismului, pe studierea temeinică a realităților economice românești,* partidul a așezat în centrul programului său de dezvoltare un ritm rapid al economiei, înfăptuirea industrializării socialiste, transformarea socialistă a agriculturii. Au fost astfel mobilizate forțele pentru crearea și dezvoltarea unei moderne și puternice industrii grele și, în primul rînd, a construcțiilor de mașini — condiție de importanță vitală pentru progresul într-o largă perspectivă a economiei naționale.

Ceea ce a devenit specific pentru dezvoltarea României în anii construcției socialiste, este *dinamismul,* unanim recunoscut astăzi, al acestei dezvoltări, caracterul ei stabil, modul echilibrat, în care se realizează. Ritmurile medii anuale pe care le-a înregistrat producția globală industrială de 12,3% în anii 1966 — 1968 sînt unele dintre cele mai înalte din lume. Numai în primii 3 ani ai acestui cincinal volumului producției industriale a crescut cu peste 40%, zestrea industrială a țării sporind cu aproape 700 de uzine, fabrici, secții noi, dotate cu tehnică modernă.

Astăzi, cînd cea mai mare pondere în producerea venitului național o deține industria, iar în totalul producției industriale, industria grea și, cu deosebire, ramurile sale hotărîtoare în condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane — energetica, metalurgia, construcțiile de mașini, chimia, — *economia României se apropie treptat din punct de vedere al structurii sale de țările dezvoltate din punct de vedere economic.*

Preocuparea pentru înzestrarea României cu o puternică industrie modernă s-a îmbinat permanent în cadrul programului economic al partidului cu aceea pentru dezvoltarea *agriculturii* — străveche ramură a economiei noastre naționale. Înfăptuirea cooperativizării, a marii agriculturi socialiste, crearea unei puternice baze tehnico-materiale — astăzi pe ogoarele țării lucrează aproape 100 mii de tractoare — sînt ilustrate semnificativ de rezultatele eforturilor satului și ale țărănimii cooperatiste; deși, după cum se știe, în ultimul an au fost condiții climatice nefavorabile, totuși producția agricolă globală medie a anilor 1966—1968 a fost cu aproape 26% mai mare decît media producției obținută în cei 5 ani anteriori.

Dezvoltarea armonioasă, în ritmuri rapide a întregii economii naționale se exprimă sintetic în creșterea venitului național a cărui dinamică susținută s-a concretizat într-un ritm mediu anual de cca 8%. Rezultat al dezvoltării economice, sporirea venitului național a reprezentat și reprezintă totodată baza asigurării în continuare a creșterii nivelului economiei noastre. *A devenit astfel posibil ca în anul 1967 fondul de consum pe un locuitor să fie de 2,5 ori mai mare decît în 1950,* iar numai în decursul anului care a trecut — 1968 — veniturile populației să crească cu aproape 10 miliarde lei față de anul precedent.

Pe această cale a devenit posibilă creșterea gratuităților și altor avantaje ce se acordă elevilor și studenților, precum și mărirea numărului burselor pentru studenți, o dată cu creșterea alocației de hrană.

Nivelul actual al dezvoltării economiei românești, dimensiunile ei considerabil mai mari și în continuă creștere, cerința sporirii rapide a eficienței sale au făcut necesare o serie de măsuri de perfecționare a conducerii și planificării economiei.

Realizările de cea mai mare însemnătate pentru viața poporului nostru obținute în anii construcției socialismului, perspectivele larg deschise ale sporirii continue a potențialului economiei românești, ale afirmării tot mai puternice a țării noastre în concertul mondial al națiunilor, ale ridicării vieții poporului nostru pe trepte tot mai înalte ale civilizației și bunăstării atestă deplina justețe a politicii științifice pe care Partidul Comunist Român a promovat-o cu consecvență în domeniul dezvoltării economiei naționale.

Marile transformări economice s-au exprimat pe plan politic în continua consolidare a orînduirii noastre socialiste, în adîncirea democrației socialiste, indisolubil legată de preocuparea partidului pentru manifestarea cît mai deplină a spiritului de inițiativă și a energiei creatoare a clasei muncitoare, a țărănimii, a tuturor oamenilor muncii fără deosebire de naționalitate. O atenție deosebită acordă partidul atragerii la întreaga viață politică și socială a *intelectualității.*

Însuși modul de dezbatere și aprobare a Directivelor și Legii învățămîntului, ca și a Statutului personalului didactic, evidențiază larga participare a maselor la soluționarea problemelor fundamentale ale statului, constanta preocupare a conducerii de partid pentru dezvoltarea democrației socialiste. În prezent întregul nostru popor se pregătește să întîmpine *alegerile de deputați pentru Marea Adunare Națională și pentru consiliile populare.* Alegerile de la 2 martie vor încununa actuala campanie electorală care se desfășoară în lumina programului de mare avînt constructiv al Frontului Unității Socialiste.

Conștient că activitatea școlii reprezintă o parte integrantă a politicii partidului de desăvîrșire a construcției socialiste, că înflorirea talentelor și realizarea aspirațiilor de progres sînt indisolubil legate de înfăptuirea Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului, *corpul didactic își exprimă totala sa adeziune la politica partidului și la Manifestul Frontului Unității Socialiste.*

Este o îndatorire de cinste, pentru fiecare membru al corpului didactic, să transpună în fapt adeziunea sa la Frontul Unității Socialiste, la politica partidului, muncind cu abnegație la realizarea obiectivelor stabilite de partid, pentru întărirea continuă a orînduirii socialiste, pentru desăvîrșirea construcției socialiste pe pămîntul României.

Tovarăși,

Cu același entuziasm, întreg personalul didactic din țara noastră își exprimă acordul său la politica externă a Partidului Comunist Român.

Republica Socialistă România militează activ pentru pace și înțelegere între popoare; politica sa externă derivă din însuși caracterul socialist al statului nostru și din relațiile socialiste care s-au statornicit între cetățenii țării noastre.

Respectul independenței și suveranității naționale, neamestecul în treburile interne ale altor țări, egalitatea în drepturi și respectarea dreptului fiecărui popor de a-și hotărî singur soarta, colaborarea internațională în scopuri pașnice, au fost adoptate de întregul popor ca principii ale politicii externe ale statului nostru. Ghidată de interesele supreme ale păcii, țara noastră promovează o politică activă de cooperare cu toate statele lumii, fără deosebire de orînduirea socială.

România face parte din sistemul țărilor socialiste și pune în centrul politicii sale externe colaborarea cu țările socialiste și strîngerea legăturilor cu aceste țări, întrajutorarea tovărășească, întărirea necontenită a unității lor.

De o deosebită apreciere se bucură atitudinea consecventă a țării noastre, care militează pentru respectarea normelor dreptului internațional, pentru instaurarea unor relații de colaborare între popoare, de securitate în Europa și în lume, considerînd că fiecare stat, mare sau mic, poate și trebuie să-și aducă contribuția la lupta pentru pace, la progresul social. Consecvența cu care este dusă politica noastră externă exprimă pe deplin perseverența care caracterizează poporul nostru în lupta sa pentru prietenie între popoare și pentru făurirea unei păci durabile. *Această politică externă corespunde intereselor fundamentale ale țării noastre și poporului nostru, avînd un profund caracter patriotic; ea și-a demonstrat pe deplin justețea.* Politica internațională a Republicii Socialiste România, urmată cu toată încrederea și sprijinită unanim de poporul nostru, a sporit considerabil *prestigiul țării* în fața opiniei publice mondiale.

Permiteți-mi, cu prilejul Conferinței naționale a personalului didactic, în acest an al 25-lea de la eliberarea patriei noastre, *să exprimăm în numele dumneavoastră și al întregului corp didactic adeziunea noastră entuziastă la politica externă a României cu convingerea profundă că această politică contribuie la pace și colaborare între popoare, apără ferm independența și suveranitatea națiunii române.*

Tovarăși,

Ne revine nouă, învățătorilor și profesorilor, misiunea de a pregăti generațiile de cetățeni și de specialiști chemate să-și consacre toate forțele ridicării României socialiste pe culmi și mai înalte de progres și civilizație.

Prețuind contribuția însemnată a cadrelor didactice la opera de construire a socialismului în țara noastră, punînd în valoare importanța funcției sociale de educator, Partidul Comunist Român a dat în repetate rînduri o înaltă apreciere muncii învățătorilor și profesorilor. „Profesiunea de dascăl — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — are un profund sens social și etic; misiunea profesorului nu se reduce la actul transmiterii cunoștințelor, ea presupune în același timp o mare răspundere pentru plămădirea personalității noilor generații de intelectuali, pentru modelarea conștiinței lor cetățenești, pentru cultivarea în rîndul viitorilor specialiști a unor înalte idealuri de libertate și progres social".

Stima de care această activitate se bucură din partea partidului, a statului, a întregului popor, constituie pentru noi toți un puternic imbold în îndeplinirea marilor răspunderi civice ce ne revin.

Cred că exprim gîndurile tuturor participanților la această Conferință, ale întregului personal didactic din patria noastră *asigurînd* conducerea partidului și statului că educatoarele, învățătorii, profesorii, întregul personal al școlii superioare își va consacra toată puterea de muncă înfăptuirii cu devotament a politicii marxist-leniniste a Partidului Comunist Român.

Îngăduiți-mi ca, în numele dumneavoastră, al tuturor cadrelor didactice din țara noastră, *să mulțumesc, încă o dată, conducerii de partid și de stat pentru înaltul sprijin, acordat permanent, învățămîntului și s-o asigur că vom depune toate eforturile pentru a corespunde misiunii ce ni s-a încredințat de a forma milioanele de copii și de tineri ai țării.* Ne vom strădui ca, prin munca noastră, să răspundem marelui efort pe care îl depune întreaga națiune pentru dezvoltarea învățămîntului, să merităm stima poporului, să contribuim la propășirea învățămîntului românesc, la desăvîrșirea construcției socialiste.

Chemarea Conferinței naționale a cadrelor didactice către toți membrii corpului didactic din Republica Socialistă România

Tovarăși și tovarășe,

Conferința națională a cadrelor didactice convocată din îndemnul Partidului Comunist Român în zilele de 5, 6 și 7 februarie a.c., în capitala țării, reunind pe reprezentanții unuia dintre cele mai numeroase detașamente ale intelectualității, a luat în dezbatere, într-o atmosferă de entuziasm și înaltă răspundere marile probleme ale învățământului și ale activității personalului didactic din Republica Socialistă România.

Desfășurîndu-se în lumina Directivelor C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului și a Legii învățămîntului, elaborate pe baza hotărîrilor Congresului al IX-lea al P.C.R., Conferința a constituit un eveniment remarcabil în viața școlii românești.

Parte integrantă a grandiosului proces de transformare revoluționară a societății noastre, desfășurat cu avînt sub conducerea Partidului Comunist Român, învățămîntul din Republica Socialistă România a înregistrat succese importante. Cuprinderea anual în școli a peste 4 milioane de copii și tineri, extinderea învățămîntului obligatoriu la 10 ani, îmbunătățirea neîntreruptă a conținutului învățămîntului, ridicarea nivelului calitativ al muncii corpului didactic reprezintă numai cîteva aspecte ale dezvoltării impetuoase a școlii românești în perioada construcției socialiste. Învățămîntul a dat în acești ani patriei sute de mii de cadre calificate pentru toate sectoarele producției, zeci și zeci de mii de specialiști de înaltă valoare pentru economie, știință și cultură, contribuind substanțial la progresul multilateral al societății noastre. Prin înfăptuirile sale, învățămîntul se înscrie printre realizările de seamă ale politicii partidului și statului nostru.

„Statutul personalului didactic din Republica Socialistă România" al cărui proiect a fost dezbătut și adoptat de Conferință, consfințește locul și rolul de seamă pe care-l are corpul didactic în societatea românească contemporană. Adăugîndu-se altor evenimente importante ale învățămîntului nostru, Statutul va îmbunătăți, fără îndoială, munca tuturor slujitorilor școlii din România, va contribui la perfecționarea lor neîntreruptă în domeniul activității profesionale și științifice.

Dragi colegi,

Munca noastră, a cadrelor didactice, se înscrie în aria celor mai frumoase și mai importante activități umane. *Ținînd pasul cu progresul necontenit al culturii și științei contemporane, cu avîntul nestăvilit al prefacerilor sociale, școala trebuie să fie o școală a secolului nostru, un organism viu, dinamic și modern, în înțelesul cel mai deplin al cuvîntului, receptiv la nou, apt să se adapteze rapid și creator la exigențele societății noastre.*

Școala are îndatorirea de înaltă răspundere de a înarma tineretul cu cunoștințe la nivelul științei și tehnicii actuale. Ea are nobila misiune de a forma caractere, oameni întregi cu o concepție clară asupra sensului vieții, înzestrați cu ferme convingeri politice, civice și etice, oameni cinstiți, activi și demni,

devotați patriei și Partidului Comunist Român, personalități capabile să preia și să continue efortul înaintașilor pentru ridicarea României spre noi culmi ale progresului. Conferința vă cheamă să dăruiți cu însuflețire și devotament cunoștințele, priceperea, experiența și pasiunea voastră pentru înfăptuirea acestor înalte țeluri, sporind astfel contribuția școlii la edificarea socialismului și comunismului pe pămîntul românesc.

Trăind într-o epocă de adînci prefaceri sociale, de uriaș avînt al științei, tehnicii și culturii, să oferim tineretului o viziune largă și complexă asupra lumii, să-i asigurăm o pregătire corespunzătoare pentru societatea în care îl pregătim să pășească. În acest context modernizarea învățămîntului este nu numai o cerință, ci un imperativ. Ea înseamnă atît fructificarea rezultatelor cercetării științifice, cît și restructurarea, adaptarea creatoare necontenită a școlii la cerințele dezvoltării producției, științei și culturii moderne. Să folosim cu pricepere și creator rezultatele cercetărilor pedagogice, integrînd cu îndrăzneală noul în viața școlii, dînd învățămîntului aptitudinea de a pregăti temeinic cadrele potrivit cu nevoile și exigențele viitorului.

Școala noastră — focar al ideilor înaintate ale epocii socialiste — își îndeplinește cu cinste înalta sa misiune socială și educativă. Formarea unui schimb demn al generațiilor care a deschis drumul socialismului în România, capabil să ducă mai departe și să dezvolte pe o treaptă mai înaltă progresul țării, este una din îndatoririle de cinste ale corpului didactic.

Prin întreaga noastră activitate să contribuim la cunoașterea și studierea de către elevi și studenți a concepției materialist-dialectice și istorice, marxist-leniniste despre lume și viață, a politicii partidului și statului nostru. *Să dăm tineretului școlar și universitar o orientare ideologică clară și fermă. Să-l ajutăm să-și făurească convingerile și sentimentele moral-politice caracteristice omului înaintat al societății socialiste.*

Acestea nu pot fi numai rodul unei ample transmiteri a tezelor generale, abstracte, ci trebuie să fie rezultatul asimilării profunde a culturii umaniste, a legării strînse a cunoștințelor de viață.

Învățămîntul are datoria de a educa pe toți tinerii patriei indiferent de naționalitate : români, maghiari, germani, sîrbi și alții în spiritul prieteniei de nezdruncinat, al respectului reciproc, pentru a-și dedica, în strînsă unitate, întreaga energie dezvoltării continue a patriei comune — România socialistă.

Să nu uităm nici o clipă că Partidul, țara, ne-au încredințat fondul de aur al națiunii, capitalul cel mai de preț al poporului — generațiile tinere. Să le educăm astfel încît ele să dea mîine strălucire și spor culturii și civilizației socialiste din patria noastră.

Educatoare, învățătoare, învățători,

Sînteți călăuza primilor pași ai copiilor pe tărîmul cunoașterii. De priceperea și căldura voastră depind pașii următori pe care îi vor face de-a lungul drumului de învățătură și educație. Folosiți setea de cunoaștere a vîrstelor mici în așa fel încît anii de început să fie dimineți promițătoare, în care încolțesc aptitudinile și capacitățile. Dezvoltați dragostea copiilor față de carte, cultivați-le interesul și respectul pentru muncă. Deschideți-le orizonturile științei.

Formați tinerele vlăstare ale țării în spiritul omeniei, al cinstei, al dragostei față de patrie, al devotamentului față de popor și partid.

Căutați cu ardoare căile care să ducă spre inimile și mințile copiilor pentru a le spori cunoștințele și îmbogăți viața sufletească.

Adresați-vă cu încredere familiei pentru a valorifica în procesul de formare a tinerei generații marile resurse educative de care ea dispune.

Profesoare și profesori din învățămîntul de cultură generală,

Continuați opera începută cu pricepere și migală de educatoare și învățători, dăruiți cu generozitate cunoștințele acumulate în tezaurul culturii și experienței umane.

Oferiți elevilor în mod sintetic și novator datele cele mai importante ale științei moderne, dezvoltați-le gîndirea creatoare, cultivați-le interesul pentru studiu și cercetare.

Stimulați elevilor spiritul realist și fantezia, ca din interferarea și îmbinarea lor să se precizeze profilul personalității aptă de inițiativă și creație.

Manifestați receptivitate și sensibilitate, călăuzind cu grijă pașii tot mai siguri și îndrăzneți ai omului ce bate cu încredere la poarta vieții — adolescentul; desfășurați întreaga voastră capacitate de muncă și forță de înrîurire pentru a transforma cunoștințele sale în convingeri statornice, cultivați-i sentimentele moral-politice, generozitatea și modestia, setea de cunoaștere, respectul și dragostea față de muncă, conștiința civică, devotamentul și abnegația în lupta pentru binele public.

Aduceți contribuția voastră entuziastă la organizarea și întărirea școlii de 10 ani, școala obligatorie care va asigura întregii națiuni un spor de învățătură și cultură.

Împletiți cu iscusință, cît mai armonios, cultura generală cu elementele de pregătire profesională din ultimele clase ale școlii generale.

Ridicați nivelul calitativ al lecțiilor pentru a le face atractive și accesibile, apte să trezească și să dezvolte interesul și dragostea tineretului nostru pentru știință, tehnică, artă și cultură.

Profesori și maiștri din învățămîntul profesional și tehnic, din liceele de specialitate,

Pregătiți cu pasiune și răspundere pe muncitorii calificați, maiștrii și cadrele tehnice necesare tuturor ramurilor economiei naționale pentru fabricile, uzinele, șantierele și ogoarele țării. Împletiți armonios pregătirea teoretică cu instruirea practică, asigurați absolvenților cunoștințele profesionale și de cultură generală care să le permită să-și însușească tehnica modernă, cuceririle științifice ce se introduc pe scară tot mai largă în producție.

Cultivați elevilor dragostea pentru meseria și specialitatea aleasă, spiritul de ordine și disciplină, înalta răspundere față de sarcinile ce le revin în procesul de producție.

Obișnuiți pe elevi cu organizarea rațională a locului de muncă și cu respectarea timpului de lucru, dezvoltați-le spiritul de răspundere pentru calitatea muncii depuse.

Deprindeți pe elevi încă de pe băncile școlii să utilizeze și să păstreze cu grijă mașinile, instalațiile și uneltele cu care lucrează, să respecte disciplina tehnologică și sarcinile de producție pe care le au de îndeplinit.

Membri ai corpului didactic universitar, profesori, conferențiari, lectori, asistenți,

Țara v-a încredințat pregătirea cadrelor sale superioare în toate domeniile.

De felul cum desfășurați activitatea depinde în mare măsură nivelul științific, tehnic și cultural al României de mîine. Folosiți din plin posibilitățile pe care vi le-a pus la dispoziție orînduirea socialistă pentru a da tineretului țării o înaltă pregătire științifică, teoretică și practică.

Contribuiți cu competența și experiența voastră la perfecționarea structurii și profilului facultăților și secțiilor.

Îndrumați personal, nemijlocit, cu solicitudine și căldură pe studenți în anii decisivi pentru dezvoltarea personalității lor — anii studenției — pentru a se forma ca oameni de înaltă ținută intelectuală și morală, credincioși ideilor celor mai înaintate ale omenirii, devotați patriei și poporului.

Entuziasmul și pasiunea voastră pentru știință și muncă vor avea rolul hotărîtor în educarea tinerelor generații.

Dați țării cadrele tehnice, culturale, administrative de cel mai înalt nivel, pe care le cere desăvîrșirea construcției socialiste și făurirea comunismului.

Să intensificăm cercetarea științifică pentru a spori tezaurul cultural al țării, pentru a ridica învățămîntul la un nivel tot mai înalt, pentru a mări productivitatea muncii sociale și venitul național, pentru a îmbunătăți conducerea și organizarea științifică a producției. Să valorificăm cît mai bine potențialul uman de cercetare existent în instituțiile de învățămînt.

Toate catedrele din învățămîntul superior să devină centre active de cercetare științifică punînd rezultatele creației lor în slujba progresului social, contribuind astfel și la sporirea prestigiului internațional al țării noastre.

Tovarăși,

Îmbunătățirea neîntreruptă a procesului de învățămînt, adaptarea lui la nevoile actuale și de perspectivă ale economiei, culturii și științei românești, ridicarea calitativă a nivelului de pregătire a elevilor și studenților, formarea creatorilor de mîine, impun preocupări sistematice pentru propria desăvîrșire profesională, pentru ridicarea la un nivel calitativ superior a activității dumneavoastră.

Exigența față de noi înșine, față de informarea la zi în domeniul specialității, față de pregătirea și perfecționarea noastră profesională neîntreruptă reprezintă astăzi, mai mult ca oricînd, o condiție a succesului muncii instructiv-educative pe toate treptele de învățămînt. Cu conștiința răspunderii ce o avem și a pildei de muncă și de atitudine față de profesie pe care o oferim tinerilor, să ne desăvîrșim fără întrerupere pregătirea, să șlefuim cu grijă arta noastră pedagogică, să îmbogățim și să adîncim necontenit cunoștințele din specialitatea pe care o predăm.

Pregătirea temeinică pentru viață, însușirea culturii și științei, educarea interesului și pasiunii pentru profesie nu pot fi decît rodul muncii stăruitoare, al cercetării și aprofundării datelor transmise de școală, al participării active și creatoare a elevilor și studenților la procesul de cunoaștere. Să stimulăm și să îndrumăm cu grijă activitatea de învățătură a acestora, să le formăm obișnuința studiului sistematic, să le educăm responsabilitatea față de îndatoririle școlare.

Conferința națională a cadrelor didactice din România, în numele întregului corp didactic, adresează calde mulțumiri organizațiilor de partid care lucrează în unitățile și instituțiile de învățămînt pentru imensa muncă de îndrumare și sprijinire a activității instructiv-educative înfăptuită în școli și facultăți.

O colaborare strînsă între corpul didactic și organizațiile Uniunii Tineretului Comunist, organizațiile sindicatelor care activează în învățămînt, Consiliile Organizațiilor Pionierilor și Uniunea Asociațiilor Studenților din România este chezășia bunului mers al muncii noastre de instruire și de educare a tineretului.

În mîinile celor care continuăm — prin pilda de dăruire și pasiune — valoroasa serie de figuri de dascăli ce au ilustrat învățămîntul românesc, se află ceea ce are mai de preț poporul nostru, tînăra generație. Înalta responsabilitate a profesiei, implicațiile profunde și multilaterale în domeniile creației și afirmării umane, caracterul larg cuprinzător al învățămîntului de toate gradele din țara noastră, funcția acestuia ca forță de propulsie a progresului economic, tehnic, științific și moral pe care sîntem chemați să o înfăptuim, situează personalitatea educatorului în centrul atenției opiniei publice. Aceasta onorează și obligă. *Ținuta științifică, etică și cetățenească a omului de la catedră reprezintă elementul de referință cu ajutorul căruia elevul și studentul deosebește valorile. Sîntem chemați ca printr-un efort susținut și continuu de perfecționare, de autodepășire, prin activitatea noastră directă, nemijlocită cu cei încredințați spre instruire și educare să fim la înălțimea misiunii acordate de poporul nostru, să slujim cu devotament idealurile celei mai avansate forțe a societății noastre, Partidul Comunist Român.*

Trebuie să fim permanent conștienți de faptul că de nivelul muncii noastre, de pasiunea cu care o desfășurăm, depinde în bună măsură bogăția vieții spirituale a orașului, cartierului, comunei sau satului în care trăim și lucrăm.

Învestiți cu o înaltă misiune socială, valorificînd luminoasele tradiții ale școlii românești, învățătorii, profesorii și cadrele didactice din învățămîntul superior de pe tot cuprinsul țării sînt chemați să desfășoare o bogată activitate cultural-educativă, să-și înscrie contribuția la vasta operă de dezvoltare intelectuală, politică și morală a tuturor cetățenilor.

Tovarășe și tovarăși, dragi colegi,

Ne aflăm cu toții în pragul unor evenimente de seamă în viața politică a țării : alegerea deputaților în Marea Adunare Națională și în consiliile populare și cea de-a XXV-a aniversare a eliberării patriei. În anul acesta va avea loc și cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român.

România a înfăptuit sub conducerea Partidului Comunist Român un adevărat salt istoric. Dintr-o țară înapoiată, exploatată de burghezie și moșierime, slab industrializată, cu o agricultură rudimentară, cu un redus venit național a devenit într-un sfert de veac, sub îndrumarea clasei muncitoare, o republică socialistă cu o industrie în rapidă dezvoltare, cu o agricultură cooperativizată și în plină modernizare, cu un venit național împătrit față de trecut, cu un învățămînt și o cultură înaintată.

Partidul Comunist Român și-a dovedit marea sa capacitate de a conduce poporul pe calea profundelor prefaceri înnoitoare. Partidul și-a cucerit prin fapte rolul unanim recunoscut de forță politică conducătoare a întregii vieți sociale, de purtător al celor mai scumpe năzuințe și interese ale maselor, de făuritor al vieții socialiste pe pămîntul României. Politica partidului se bazează pe studierea atentă a realității. Țelul ei este întărirea continuă a orînduirii socialiste, cucerirea cea mai

de preț a poporului, ridicarea bunăstării maselor, grija multilaterală față de om — suprema valoare a societății socialiste.

Consolidarea orînduirii socialiste înseamnă și participarea tot mai largă a maselor populare la dezbaterea și soluționarea tuturor problemelor obștești, adîncirea și perfecționarea continuă a democrației socialiste.

Însuși modul de dezbatere a însemnatelor documente ale învățămîntului, însești discuțiile asupra proiectului de Statut sînt una din numeroasele dovezi ale profundului democratism al regimului nostru.

Corpul didactic își exprimă totala și entuziasta sa adeziune la politica partidului și a statului nostru, participînd activ la măreața operă de transformare istorică a țării.

Toți membrii corpului didactic vor munci ca și pînă acum cu abnegație pentru înfăptuirea obiectivelor stabilite de Partidul Comunist Român.

Republica Socialistă România înfăptuiește în mod consecvent politica externă elaborată de Partidul Comunist Român, politică de luptă pentru pace, de afirmare a independenței și suveranității naționale, de neamestec în treburile interne ale altor țări, de egalitate în drepturi și de respectare a dreptului fiecărui popor de a-și hotărî singur soarta.

România ca stat socialist pune în centrul activității sale de politică externă strîngerea legăturilor cu statele socialiste și întărirea unității dintre țările socialiste.

Călăuzită de interesele supreme ale păcii, țara noastră promovează o politică activă de colaborare cu toate statele lumii, fără deosebire de orînduire socială.

Republica Socialistă România militează activ pentru pace și înțelegere între popoare ; politica sa externă derivă din însuși caracterul socialist al statului nostru și din relațiile socialiste care s-au satornicit între cetățenii țării noastre.

Atitudinea consecventă a României care militează pentru respectarea normelor dreptului internațional, pentru făurirea unui climat de bună înțelegere între popoare și împotriva încordării internaționale, considerînd că fiecare stat, mare sau mic, poate și trebuie să-și aducă contribuția la lupta pentru pace, la progresul social, este cald apreciată pentru fermitatea și justețea sa.

Întregul corp didactic consideră că politica noastră externă corespunde intereselor fundamentale ale țării și poporului, *avînd un profund caracter patriotic.*

Expresie a unității și coeziunii întregului popor în jurul Partidului Comunist Român, Frontul Unității Socialiste contribuie activ la înfăptuirea politicii noastre interne și externe, politică la care întregul corp didactic din România își dă deplina și entuziasta sa adeziune.

Tovarăși și tovarășe,

Conferința națională a cadrelor didactice din țara noastră, punînd într-o puternică lumină procesul viu de desăvîrșire a școlii românești contemporane, a subliniat totodată, ca principal izvor al vitalității și eficienței sporite a întregii activități de formare a tinerei generații, mobilizatoarele îndemnuri și învățăminte care s-au desprins din hotărîrile Comitetului Central al partidului, prețioasele sfaturi și îndrumări primite în repetate rînduri din partea conducerii de partid

și de stat și personal din partea secretarului general al C.C. al P.C.R. — tovarășul NICOLAE CEAUȘESCU — sfaturi și îndrumări pentru care exprimăm cu toții o profundă recunoștință și devotament. *Ne angajăm din inimă să sporim eforturile noastre stăruitoare în munca de instruire și educare a tineretului țării noastre, de călăuzire a lui spre culmile luminoase ale comunismului.*

Conferința națională a cadrelor didactice, exprimînd încă o dată calda sa recunoștință și devotamentul său față de partid și guvern, manifestă ferma convingere că toți membrii corpului didactic, prin munca și atitudinea lor în viața socială vor aduce o contribuție însuflețită și energică pentru fericirea patriei, pentru triumful socialismului și păcii.

Nobila misiune de educator al tinerelor generații

Conf. univ. dr. AUGUSTIN Z. N. POP
Rectorul Institutului pedagogic
Pitești

Aflîndu-mă printre cei 3000 de delegați și invitați care au participat la Conferința națională a cadrelor didactice din Republica Socialistă România, ținută la București la începutul lunii februarie, am avut prilejul să cunosc o dată mai mult, și de această dată în întregul lor, problemele învățămîntului românesc de toate gradele în etapa actuală și să confrunt analitic ideile, experiența la catedră, cu propunerile privind îmbunătățirea structurii, perfecționarea conținutului și metodelor în procesul instructiv-educațional. În ședințe plenare și în cadrul a trei secții s-au dezbătut cu spirit de răspundere și cu exigență pedagogică sarcinile ce revin oamenilor școlii pentru aplicarea Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului, Legii învățămîntului, proiectul de Statut al personalului didactic, important document normativ și organizatoric, și s-a adoptat Chemarea Conferinței naționale către toți slujitorii învățămîntului.

Ca urmare a procesului vertiginoasei dezvoltări economice a patriei noastre în anii construcției socialiste în domeniul industrial, cooperativ-agricol și spiritual, a fost firesc ca, sub îndrumarea partidului clasei muncitoare, învățămîntul, factor activ de propășire, să ia o dezvoltare nemaiîntîlnită în trecutul școlii românești. Continuînd pilduitoarele tradiții progresiste ale învățămîntului nostru, pe care de-a lungul vremilor l-au slujit cu pricepere, cu abnegație, cu patriotism și rîvnă, încă din evul de mijloc, dascăli de țară, învățători, profesori și pedagogi cu remarcabilă personalitate, învățămîntul public din etapa socialismului biruitor, impulsionat de conceptele pedagogiei marxist-leniniste și de experiența clasei muncitoare din România, de realitățile școlilor moderne din țările socialismului și din lumea întreagă, și-a creat drumul lui nou de ascensiune, racordat programului de măsuri elaborate de Congresul al IX-lea, de Conferința Națională a Partidului Comunist Român și de Plenara Comitetului Central din aprilie 1968, pentru dezvoltarea multilaterală a științei, culturii și învățămîntului în România socialistă.

Noua Lege a învățămîntului și proiectul de Statut al cadrelor didactice sînt în aplicabilitatea lor expresia perfecționării continue a democrației, care ne sprijină și asigură progresul permanent al formării culturii și conștiinței tinerei generații și, o dată cu ele, asigură lărgirea temeinică a structurii și modernizării învățămîntului, întărindu-ne poziția morală și materială a cadrelor didactice, revenindu-ne individual și în colectiv răspunderi în rezolvarea pe criterii științifice, de etică partinică și profesională, a numeroase probleme ce pînă acum înregistrau ezitări sau întîrzieri și constituiau un balast pentru Ministerul Învățămîntului.

Raportul de bază prezentat la începutul lucrărilor conferinței de către academicianul Ștefan Bălan, ministrul învățămîntului, a făcut analiza frontală a întregului proces de învățămînt din țara noastră și, pe linia sarcinilor ce ne revin în pregătirea de specialitate, ideologică și pedagogică, a precizat importanța momen-

tului istoric al dezbaterilor și obiectivelor instructiv-educative în dezbaterea forului slujitorilor învățămîntului.

Subliniind numeroasele îmbunătățiri realizate de sectorul învățămîntului sub semnul indicațiilor Congresului al IX-lea al partidului, și analizînd critic, la toate nivelurile, și neaducerea la îndeplinire a o serie de indicații și deziderate, ministrul învățămîntului a trasat nobilele mesaje cu care sîntem investiți noi — corpul didactic — acelea de a pregăti generații tinere, înarmîndu-le cu cunoștințe la nivelul științei și tehnicii actuale, cu o concepție clară despre viață, făcînd din copiii și tinerii patriei noastre buni cetățeni și harnici constructori ai socialismului. Învățătorilor și profesorilor le revine răspunderea atît în ce privește transmiterea cunoștințelor, cît și în ceea ce privește educarea moral-cetățenească a elevilor, combaterea vederilor înapoiate, retrograde. În îndrumarea nemijlocită a studenților, cadrele didactice universitare sînt chemate să aibă în vedere nu numai formele de îndrumare profesională, dar și de educație moral-cetățenească a tînărului, asigurîndu-i un permanent sprijin și îndrumare în toate problemele sale, în participarea vie la acțiunile privind formarea sa profesională, științifică, politică. Este o înaltă datorie a tuturor cadrelor didactice de a sprijini pregătirea tineretului pentru apărarea patriei. Desigur că în această privință, nouă, cadrelor didactice, începînd de la educatoarea care primește cea dintîi sufletul copilului ca pe o ofrandă și pînă la profesorul universitar care prin pasiunea lui acționează asupra omului aproape format, ne revine o sarcină de onoare.

Referirile la noul Statut, la durata școlarizării, la îmbunătățirea planurilor de muncă, a programelor analitice, a manualelor didactice și cursurilor universitare, la metodele noi preconizate, la dezvoltarea personalității complexe a omului societății socialiste, la preocupările de elevare a procesului educativ, la pasiunea și etica profesională, raportările la înzestrarea laboratoarelor, colecțiilor, bibliotecilor, seminariilor, cîmpurilor experimentale, critica ritmului greoi în care Ministerul Învățămîntului a adus la îndeplinire indicațiile documentelor de partid și de stat, au învederat treapta ridicată de pe care astăzi noi, oamenii școlii, dezbatem postulatele, pozițiile și perspectivele școlii noastre intensive, ale creșterii în spirit patriotic a noilor generații, strîns legate de idealurile socialismului.

Am înțeles că trebuie să acordăm o atenție deosebită rolului preponderent al pregătirii viitorilor profesori prin facultățile din universități și din rețeaua învățămîntului pedagogic de 3 ani, punînd accentul și pe necesitatea profilului de specializare a cadrelor didactice la două discipline — una principală și alta secundară, deziderat bazat pe tradiții eficiente de-a lungul istoriei școlii noastre și care în momentul de față corespunde largilor cerințe din învățămîntul de cultură generală și liceal, extins în mediul rural: e vorba de grupul disciplinelor de matematică, fizică și chimie, științe sociale, limbi străine, muzică, desen, educație fizică.

S-a subliniat necesitatea stabilirii programelor, modernizării învățămîntului sub aspectul conținutului, dîndu-se astfel, prin punerea la contribuție a metodelor celor mai înaintate recomandate de experiența pedagogică, prin renunțarea definitivă la improvizații și ajustări facile, o axă științifică întregii structuri instructiv-educative a școlii noastre, pornind din învățămîntul preșcolar, de cultură generală, liceal, tehnic-profesional de specialitate, pînă la universitate și formele superioare ale doctoranturii.

Din lucrările Conferinței a reieșit că problemele cercetării științifice și ale dezvoltării ei concentrate trebuie să ne preocupe pe toți și mai cu seamă pe cei din învățămîntul superior, principalul potențial de cercetare din țara noastră urmărind : organizarea și coordonarea internă a cercetării, eliminarea paralelismelor și suprapunerilor cu planurile tematice ale institutelor de cercetări departamentale, folosirea rațională a bazei materiale prin cercurile științifice ale studenților și prin grupele de sprijinire nemijlocită, inițierea studenților merituoși în aria investigației de laborator și a anchetelor de teren, prin ele, concomitent, dezvoltîndu-le pasiunea pentru știință, pentru cercetare, pentru descoperire și inovații. Cercetarea științifică perspectată să fie organic sprijinită și executată în catedre și legată eficient de nevoile economiei naționale, de cerințele învățămîntului, de afirmarea pe plan național și internațional a științei românești.

În Cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Comitetului Central al Partidului Comunist Român, președintele Consiliului de Stat, document clasic al unei valoroase treceri în revistă a instrucției publice din țara noastră în anii puterii socialiste, s-a adus forului didactic salutul de prețuire al Comitetului Central și al Consiliului de Miniștri al Republcii Socialiste România, trasîndu-se totodată, cu largă viziune dialectică, liniile de perspectivă ale dezvoltării învățămîntului din patria noastră și chemînd la datorie de mari împliniri pe cel mai numeros detașament intelectual al patriei.

Îndemnului iubitului nostru conducător, noi, cadrele din toate compartimentele învățămîntului, îi răspundem cu hotărîtă angajare și onoare. În breviarul activității de zi cu zi, el luminează călăuzind în realizarea directivelor spirituale trasate de partid pentru prosperitatea României și se păstrează cu litere de foc în însuflețitoarea misiune de a da patriei cetățeni instruiți, specializați, energici sufletește și afirmați prin virtuți civice :

„Sîntem încredințați că slujitorii școlii, folosind condițiile create de partid și de stat, preocupîndu-se permanent de îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, își vor îndeplini cu cinste îndatoririle de mare răspundere ce le revin, dînd țării cadre tot mai temeinic pregătite, capabile să ridice pe trepte și mai înalte viața materială și spirituală a patriei, să adauge noi și durabile realizări edificiului nostru socialist, să contribuie la făurirea viitorului fericit al poporului nostru.

Să muncim în așa fel, tovarăși, încît generațiile de mîine să poată spune : iată, am avut asemenea învățători și profesori, asemenea dascăli comuniști care au știut să-și facă datoria față de popor, față de idealurile socialismului și comunismului !".

Pe drumul perfecționării învățămîntului, al pregătirii științifice și umaniste, ideologice și de specialitate a schimbului de mîine, în bătălia pentru propria noastră desăvîrșire de dascăli spre a fi modele de intelectuali în slujba culturii, cercetării științifice și în activitățile social-politice ale statului, se adresează și Chemarea Conferinței naționale a cadrelor didactice către toți membrii corpului didactic din Republica Socialistă România :

„Munca noastră a cadrelor didactice se înscrie în aria celor mai frumoase și mai importante activități umane. Ținînd pasul cu progresul necontenit al culturii și științei contemporane, cu avîntul nestăvilit al prefacerilor sociale, școala trebuie

să fie o școală a secolului nostru, un organism viu, dinamic și modern, în înțelesul cel mai deplin al cuvîntului, receptiv la nou, apt să se adapteze rapid și creator la exigențele societății noastre".

„...Ea are nobila misiune de a forma caractere, oameni integri, cu o concepție clară asupra sensului vieții, înzestrați cu ferme convingeri politice, civice și etice, oameni cinstiți, activi și demni, devotați patriei și Partidului Comunist Român, personalități capabile să preia și să continuie efortul înaintașilor pentru ridicarea României spre noi culmi ale progresului".

La sărbătorescul eveniment al Conferinței naționale a cadrelor didactice sîntem convinși că ne-au urmărit nu numai cei două sute de mii de tovarăși de muncă la catedră, care ne-au dat mandatul reprezentării lor, ci poporul român întreg, cu gîndurile, cu deferența lui recunoștință pentru învățători și pentru profesori, pentru misiunea noastră pusă în slujba generațiilor ce ne urmează, pentru viitorul însorit al României socialiste.

Urcînd pe treptele superioare, trăim sentimentul plenar că școala românească străbate o nouă etapă pe drumul său de neîncetată modernizare și perfecționare pentru a răspunde cerințelor majore ale societății noastre socialiste.

Principii de elaborare a conținutului învățământului în școala de 10 ani

EMILIA CONSTANTINESCU — șef sector
VALENTINA FILIPESCU — șef sector
Institutul de științe pedagogice

Dialectica vieții noastre sociale impune ca o necesitate obiectivă configurarea și înfăptuirea *idealului uman socialist* în condițiile specifice ale construcției societății socialiste românești ce se desfășoară în ambianța revoluției științifice-tehnice mondiale.

Direcțiile, ritmul și sarcinile dezvoltării economiei și culturii noastre naționale, aspirațiile crescînde ale omului spre civilizație și cultura epocii determină — în etapa actuală și mai ales în perspectivă — modificări importante în *profilul personalității* membrilor societății noastre.

Procesul de producție realizat la nivel contemporan, mecanizarea, automatizarea și diversificarea acestuia, necesitatea conducerii științifice în toate domeniile de activitate determină *modificări* importante *în structura profesională a forței de muncă*. Profesiuni manuale de mică productivitate și cu calificare inferioară vor ceda locul unor profesiuni complexe, în structura cărora componentele intelectuale și senzoriale vor prevala față de cele motorii. De asemenea, vor apare multe profesiuni și specialități noi și va spori necesarul de *cadre cu calificare medie și superioară*.

Satisfacerea, din această perspectivă, a cerințelor vieții contemporane impune *ridicarea gradului de instruire a întregii populații*, în pas cu realizările epocii, ca premisă pentru dobîndirea unei calificări profesionale superioare, pe baza căreia tineretul să se poată integra ca factor eficient în viața și activitatea socială modernă. Exigențele față de pregătirea cadrelor, pe lîngă aspectele de ordin instructiv, vizează și ridicarea gradului de conștiință, împlinirea personalității pe latura moral-volițională, estetică și afectivă.

Sarcina pregătirii tineretului în raport cu aceste cerințe îi revine în primul rînd *învățămîntului*. Realizînd pregătirea cadrelor, învățămîntul contribuie la introducerea largă în activitate a rezultatelor științei și tehnicii, la ridicarea nivelului tehnologic al diverselor ramuri de producție, la grăbirea dezvoltării forțelor de producție și a productivității muncii și, prin aceasta, la sporirea avuției materiale și spirituale a țării noastre. Ca atare, în planul general de dezvoltare multilaterală a țării, învățămîntul reprezintă unul din obiectivele principale, căruia partidul și statul nostru îi acordă o atenție deosebită.

În cadrul sistemului de învățămînt un rol esențial îl are *învățămîntul obligatoriu*, întrucît acesta constituie baza pregătirii de cultură generală a întregului tineret și, în consecință, prima verigă în sistemul de formare a cadrelor.

Condiția primordială pentru ca învățămîntul să-și îndeplinească menirea în societatea noastră o constituie *conducerea lui științifică*, ceea ce a impus ca și în structurarea învățămîntului obligatoriu prelungit să se aplice principiul metodologic fundamental referitor la *îmbinarea judicioasă a cerințelor imediate cu cerințele de perspectivă*. Se previne, astfel, orientarea unilaterală, îngustă, spre satisfacerea exclusivă fie a cerințelor imediate ale învățămîntului — fapt care ar determina perimarea rapidă a măsurilor inițiate și necesitatea unor frecvente restructurări —, fie a cerințelor de perspectivă — ceea ce ar rupe învățămîntul de momentul istoric actual. Acțiunea de perfecționare a învățămîntului în țara noastră, urmărind armonizarea dialectică a cerințelor prezente cu cele de perspectivă, este realizată în așa fel, încît orice măsură actuală să se încadreze în planul viitor al dezvoltării învățămîntului, constituind un bun cîștigat în acțiunea permanentă de dezvoltare a sistemului de învățămînt în ansamblul său.

Totodată, avînd în vedere unitatea de structură și de conținut a sistemului de învățămînt, orice măsură întreprinsă la un anumit nivel al acestuia are repercusiuni directe asupra întregului sistem și depinde, la rîndul său, de situația existentă în ansamblu. De aceea, a fost necesar ca problemele privind durata, profilul și conținutul învățămîntului obligatoriu să fie analizate în raport cu aceleași coordonate la nivelul învățămîntului preșcolar, liceal, profesional, tehnic, superior și cu sistemul pregătirii și perfecționării cadrelor didactice.

Perfecționarea sistemului nostru de învățămînt tinde — în ultimă instanță — spre realizarea idealului uman socialist. Factorul esențial prin care învățămîntul își realizează această funcție socială îl constituie *conținutul* său care se configurează, pe fiecare treaptă a învățămîntului, în raport cu : a) cerințele practicii construcției socialiste ; b) exigențele revoluției științifice-tehnice mondiale ; c) cerințele dezvoltării spirituale a omului societății noastre ; d) particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

Avînd în vedere faptul că în raportul dialectic dintre conținutul învățămîntului și forma sa organizatorică elementul primordial îl constituie conținutul, acțiunile privind perfecționarea structurii organizatorice a învățămîntului obligatoriu s-au înfăptuit astfel, încît să permită realizarea optimă a acestui conținut. Întrucît însă conținutul învățămîntului este totodată și elementul cel mai mobil — el reflectînd cel mai direct dezvoltarea culturii și civilizației în ansamblu — a fost necesară crearea unor structuri organizatorice suficient de elastice (de exemplu, variantele de instruire practică) pentru a permite perfecționarea continuă a învățămîntului, dar în același timp suficient de stabile pentru ca îmbunătățirile ce se vor impune să nu comporte restructurări frecvente și profunde ale întregului sistem.

* * *

Întemeindu-se pe analiza științifică și prospectivă a cerințelor obiective ale societății față de învățămîntul nostru, Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Legea referitoare la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului stabilesc sarcinile școlii obligatorii de 10 ani, care trebuie să constituie *baza pregătirii de cultură generală a tineretului* de la vîrsta de 6 la 16 ani, *în scopul ridicării nivelului de cultură al poporului.* Școala obligatorie trebuie să asigure, pentru întreaga populație a țării noastre, acele cunoștințe, priceperi și deprinderi cerute de dezvoltarea societății socialiste în etapa actuală și în perspectivă, de progresul științei și tehnicii realizat pe plan mondial, de exigențele sporite ale vieții sociale contemporane în ansamblu.

Avînd în vedere faptul că marea majoritate a absolvenților școlii de 10 ani își vor continua studiile în învățămîntul profesional — a cărui durată se va reduce concomitent cu prelungirea învățămîntului obligatoriu— sau se vor califica la locul de muncă, în școala obligatorie este necesar să se realizeze o astfel de *pregătire de cultură generală* care să asigure posibilitatea dobîndirii, într-un timp scurt, a unei bune calificări profesionale a tinerilor. De asemenea, în cadrul școlii de 10 ani este necesar să se înfăptuiască, pe baze științifice, o temeinică și sistematică *orientare școlară și profesională a elevilor* și o *pregătire tehnică-practică generală* care să înlesnească specializarea ulterioară în diversele domenii ale producției sociale.

Proiectul planului de învățămînt pentru școala de 10 ani reprezintă o concretizare a ideilor majore, a prevederilor cuprinse în documentele de partid și de stat referitoare la dezvoltarea învățămîntului nostru de cultură generală. Acest proiect a fost elaborat în conformitate cu *locul* și *scopul școlii de 10 ani* în ansamblul sistemului de învățămînt, pe baza *principiilor* pe care teoria și practica pedagogică pe plan mondial le atestă ca fiind hotărîtoare pentru realizarea în condiții optime a funcțiilor sociale ale învățămîntului contemporan.

Principiul fundamental care s-a avut în vedere la stabilirea conținutului școlii de 10 ani în proiectul de plan și în special în proiectele programelor se referă la *accentuarea caracterului formativ al învățămîntului.* Acesta devine obiectivul fundamental al școlii, astăzi, cînd amploarea și profunzimea schimbărilor ce au loc în toate domeniile, dar mai ales în știință, precum și uzura rapidă a cunoștințelor impun deplasarea accentului de pe acumularea unui volum mare de informații, de dezvoltarea acelor capacități și tehnici intelectuale care permit dobîndirea independentă a unor cunoștințe noi și folosirea lor eficientă în practică. Accentuarea funcției formative a învățămîntului implică dezvoltarea trăsăturilor specifice gîndirii creatoare, a curiozității științifice, a interesului pentru cunoaștere, transformarea cunoștințelor în convingeri, priceperi și deprinderi de comportare, formarea acelor trăsături ale personalității care sînt cel mai frecvent solicitate de viața noastră socială.

Principiul realizării funcției formative a învățămîntului se concretizează în conținutul școlii de 10 ani prin : accentuarea studiului acelor discipline de cultură generală (matematica, limba română și limbile străine, fizica, biologia, chimia) care contribuie în cel mai înalt grad la dezvoltarea personalității elevilor și care le oferă, în același timp, instrumente eficiente de muncă intelectuală ; realizarea unui echilibru judicios între canti-

tatea de date și generalizările teoretice care constituie baza înțelegerii și a integrării materialului faptic, acordîndu-se totodată prioritate problemelor esențiale, ideilor fundamentale ale fiecărei științe ; accentuarea caracterului explicativ al cunoștințelor ; diminuarea descriptivismului ; relevarea dependențelor dintre fenomenele studiate ; acordarea unui număr sporit de ore pentru munca independentă a elevilor ; legarea mai organică a teoriei de practică etc.

Un alt principiu care s-a avut în vedere la stabilirea conținutului învățămîntului în școala de 10 ani este cel al asigurării unui *fond comun de cultură generală pentru toți elevii,* ca bază a continuării studiilor în diferite forme de învățămînt post-general, a specializării ulterioare și a adaptării și readaptării rapide și eficiente la transformările ce survin în viața social-productivă. În acest sens, atît în proiectul de plan de învățămînt cît și în proiectele programelor școlare se reflectă caracteristicile dezvoltării științei contemporane, care imprimă culturii generale un conținut nou din punct de vedere cantitativ și calitativ. Satisfacerea, din această perspectivă, a cerințelor unei pregătiri de cultură generală selective și operaționale a făcut necesară *reevaluarea* în proiectul planului de învățămînt a *greutății specifice a fiecărui obiect,* ținîndu-se seama de actuala pondere a domeniului științific respectiv în sistemul științelor și de valoarea informativă, formativă și operațională a fiecărei discipline școlare. Totodată, în proiectele programelor se urmărește reorganizarea de ansamblu a conținutului obiectelor de studiu în spirit contemporan, realizare a unor sisteme de cunoștințe cît mai apropiate de actuala structură logică a științelor, încă de la acest nivel de învățămînt, avîndu-se — evident — în vedere posibilitățile de înțelegere ale elevilor la vîrsta respectivă.

Concomitent cu aceasta s-a urmărit o mai bună *corelare a obiectelor de învățămînt,* atît în cadrul fiecărei clase, cît și pe ansamblul anilor de studii, ținîndu-se seama de legăturile organice care există între diferitele domenii de cunoștințe, de rolul pe care îl au unele discipline în înțelegerea altora și de necesitatea înzestrării elevilor cu o viziune unitară, de ansamblu, asupra realității.

Cadrul organizatoric al școlii de 10 ani permite realizarea unui nivel de cultură generală superior cantitativ și calitativ celui oferit de actuala școală de 8 ani. Structurarea unitară a cunoștințelor într-un sistem organic închegat, pe ansamblul celor 10 clase, redistribuirea judicioasă a cunoștințelor pe întreaga durată a studiilor, eliminarea repetițiilor inutile și a amănuntelor nesemnificative, echilibrarea claselor în ceea ce privește vôlumul, noutatea și complexitatea cunoștințelor etc., toate acestea converg la perfecționarea conținutului învățămîntului încă din primele clase ale școlii generale. Prin dozarea rațională a dificultăților conținutului învățămîntului pe parcursul întregii școlarități, proporțional cu creșterea capacității de asimilare a elevilor, evitîndu-se atît suprasolicitarea, cît și nevalorificarea suficientă a posibilităților lor ,se creează condiții pentru aprofundarea și lărgirea culturii generale în ultimele clase, concomitent cu îmbunătățirile operate în primele clase.

Astfel, pregătirea de cultură generală a elevilor din școala de 10 ani, comparativ cu cea realizată în actuala școală de 8 ani, va fi continuată și întregită prin :

— Studiul sistematic al *istoriei literaturii române* și al *elementelor de teorie literară* la clasele a IX-a și a X-a.

— Însușirea, în continuare, a *gramaticii-compunerii* în vederea dezvoltării deprinderilor de exprimare corectă orală și în scris.

— Prelungirea, timp de 2 ani, a studierii *limbii străine* începute din clasa a V-a.

— Introducerea *instrucției civice*, cuprinzînd cunoștințe despre stat, legislație, drepturi și îndatoriri cetățenești, norme morale și de conviețuire socială etc. Acest obiect — care va înlocui „Educația cetățenească" ce se predă în prezent la clasa a VIII-a — va fi studiat în clasa a X-a, în scopul asigurării unei mai bune pregătiri a absolvenților pentru viața socială.

O pregătire substanțială urmează să primească elevii acestor clase îndeosebi la *disciplinele realist-științifice*, asigurîndu-se astfel posibilitatea înțelegerii și însușirii la un nivel superior a obiectelor tehnologice ce vor fi studiate în școlile profesionale :

— La *matematică* se va tinde ca elevii să-și însușească cunoștințe de algebră, de geometrie și de trigonometrie la un nivel cît mai apropiat de cel din primii *doi ani de liceu*.

— La *fizică și chimie* vor fi selectate principalele capitole din materia ce se studiază în liceu (cu accent pe mecanică, căldură, electricitate și chimie organică), în concordanță și cu noua orientare dată conținutului acestor discipline în școlile profesionale, pentru a se oferi elevilor o viziune de ansamblu asupra domeniilor respective ale științei.

— Pregătirea de cultură generală și pentru viață a elevilor va fi întregită prin *cunoștințe de igienă, cu elemente de puericultură*.

— La dezvoltarea multilaterală, armonioasă, a tineretului în vîrstă de 14—16 ani își vor aduce aportul și *cultura muzicală, educația fizică și sportul*.

Concomitent cu pregătirea de cultură generală și în vederea unei mai bune orientări școlare și profesionale, elevii vor dobîndi în clasele a IX-a și a X-a *un fond comun de cunoștințe tehnice-practice generale*, necesare pentru specializarea ulterioară în domenii cît mai variate ale economiei. Această pregătire va cuprinde studiul *electrotehnicii* și al *desenului tehnic* și practica realizată în două variante, potrivit condițiilor de care dispune școala : a) cercuri de tîmplărie, lăcătușărie, electrotehnică etc., realizate în atelierele școlii în cîte 2 ore săptămînal și b) o zi de practică pe săptămînă (4 ore) în unități economice locale sau în ateliere ale școlilor profesionale, această din urmă modalitate urmînd să se generalizeze pe măsura asigurării bazei materiale necesare.

În stabilirea conținutului școlii de 10 ani se reflectă și principiul *îmbinării judicioase a predării concentrice cu cea liniară*.

Pe plan mondial se manifestă tendința de a se reduce predarea concentrică în favoarea celei liniare, datorită faptului că exagerările în direcția concentrismului au dus, adesea, la supraîncărcare și la consumarea nerațională a timpului de studiu prin reluarea cunoștințelor predate în clasele mici (de exemplu, la botanică, zoologie, istorie, geografie etc.), fără să se aducă un plus calitativ în pregătirea elevilor. Această situație se datorează, în cea mai mare măsură, înțelegerii și aplicării greșite a principiului predării concentrice. Desigur, nu se pune problema de a se renunța

la acest principiu în organizarea de ansamblu a materiei în învățămînt, întrucît predarea concentrică este o condiție elementară a însușirii conștiente a cunoștințelor de către copiii de diferite vîrste. Predarea anumitor cunoștințe, chiar în primele clase, este absolut necesară, atît pentru studierea mai departe a domeniului respectiv, cît și a domeniilor înrudite. Datorită, însă, posibilităților relativ restrînse de înțelegere ale copiilor de vîrstă mică și chiar mijlocie, cunoștințele respective nu pot fi predate în clasele mici la un nivel care să nu mai necesite reluarea lor într-o clasă superioară. De exemplu, cunoștințele de istorie și geografie a patriei predate în clasa a IV-a potrivit posibilităților copiilor de vîrstă respectivă nu pot satisface exigențele față de pregătirea absolventului școlii generale. De aceea, includerea în planul de învățămînt a acestor discipline și în clasa a VIII-a este pe deplin întemeiată. Se pune, însă problema ca, prin conținutul obiectelor respective, să se asigure înțelegerea mai profundă a fenomenelor studiate, sesizarea esențialului, a legităților specifice domeniului respectiv, realizarea corelațiilor și a unor sinteze cuprinzătoare și nu memorarea unei cantități sporite de date și fapte fără valoare deosebită pentru activitatea ulterioară, pentru dezvoltarea în general a copilului.

Trebuie avut în vedere și faptul că în cadrul structurării concentrice a materiei de învățămînt există mari posibilități ca unele capitole să fie predate liniar. Se realizează astfel, în ansamblu, o economie de timp care poate fi folosită pentru introducerea unor cunoștințe, capitole și chiar obiecte noi sau pentru aprofundarea unor probleme predate anterior, fără să fie nevoie de sporirea numărului de ore în planul de învățămînt. De exemplu, în noua structurare a materiei la fizică, pe ansamblul claselor VI—X, anumite capitole, pe deplin accesibile la primul nivel de predare, ca mașinile simple, se studiază liniar în clasele VI—VIII, ceea ce creează în clasele a IX-a și a X-a disponibilități de timp pentru reluarea la un nivel superior și pe baza unui instrument matematic perfecționat a acelor capitole care prezintă un mai mare grad de dificultate și o importanță deosebită pentru pregătirea ulterioară a tînărului.

Pe de altă parte, prin asigurarea, pînă la un anumit nivel, a unui fond de cunoștințe, devine posibilă predarea liniară a unor obiecte în clasele mari. Astfel, pe baza studierii sistematicii vegetale și animale, în cadrul botanicii și zoologiei, în clasele a VI-a și a VII-a și a însușirii cunoștințelor de anatomie și fiziologie a omului în clasa a VIII-a devine posibilă predarea, în clasa a IX-a, a unor elemente de ecologie, genetică, evoluționism, nemaifiind necesară reluarea cunoștințelor predate pînă la clasa a VIII-a.

Prin proiectul noului plan de învățămînt își va găsi o soluționare mai bună și problema *echilibrului dintre activitatea școlară, timpul liber și odihna elevilor*, pentru a se asigura condiții optime de însușire a cunoștințelor, concomitent cu reducerea supraîncărcării ; efortul solicitat elevilor nu depășește nici la clasele mari 28 de ore săptămînal.

Reducerea supraîncărcării, ca sarcină fundamentală pusă în fața școlii, nu poate fi realizată numai prin micșorarea numărului de ore în planul de învățămînt. În rezolvarea acestei probleme complexe, un rol deosebit de important — alături de tehnicile didactice —revine programelor și manualelor școlare.

Practica școlară mondială, ca și experiența predării diferitelor obiecte de învățămînt în țara noastră, au scos în evidență faptul că principala sursă de supraîncărcare a elevilor rezidă adesea nu atît în dificultățile intrinseci ale materiei de învățămînt, cît în greutatea de a memora date disparate, neintegrate în sistem, ca urmare a unei modalități defectuoase de prezentare a cunoștințelor în programe și manuale. La aceasta s-a ajuns ca urmare a eliminării în repetate rînduri a cunoștințelor perimate și a includerii, în vechea structură a obiectului de învățămînt — care adesea reflectă un stadiu depășit al științei — a unor cunoștințe noi ce oglindesc actuala dezvoltare a acesteia. Soluționarea problemei supraîncărcării este posibilă numai printr-o *restructurare de fond a materiei*, în sensul apropierii conținutului diferitelor obiecte de învățămînt de logica științelor respective, al punerii în evidență a sistemului conceptual, a ideilor fundamentale, a procedeelor specifice de investigație și raționament ale fiecărei discipline științifice.

Apropierea conținutului obiectelor de învățămînt de logica științelor respective permite eșalonarea cunoștințelor în așa fel încît, fără a se depăși posibilitățile de înțelegere ale elevilor, să se realizeze sisteme unitare de cunoștințe în fiecare clasă, creîndu-se la fiecare capitol premisele înțelegerii problemelor conținute în capitolele următoare. Astfel, în proiectele de programe pentru fizică și chimie întreaga materie este structurată plecînd de la teoria atomo-moleculară, la biologie, cunoștințele sînt grupate în jurul ideii de evoluție, privite în lumina unității și diversității lumii vii, la geografie, pe baza relevării continue a interdependenței dintre fizic și economic etc. Evidențierea și sublinierea acestor idei pe parcursul întregii școlarități conferă unitate și o mai mare stabilitate programelor și manualelor și constituie o premisă deosebit de importantă pentru formarea concepției materialist-dialectice.

În general, în proiectele programelor se urmărește și realizarea unor corelații cît mai strînse între cunoștințele prevăzute în cadrul diferitelor ramuri ale fiecărei discipline : la matematică, de exemplu, încă din clasele mici, se va acorda o atenție deosebită îmbinării cunoștințelor de aritmetică cu noțiuni elementare de geometrie și cu elemente pregătitoare de algebră, pe baza teoriei mulțimilor și a concepției structurale. Corelațiile respective favorizează realizarea unității cunoștințelor, dezvoltarea gîndirii logico-matematice a elevilor, însușirea și consolidarea operațiilor cu numere, a deprinderilor de calcul, toate acestea constituind instrumente de bază în asimilarea noilor cunoștințe și deprinderi în clasele mai mari. În același sens, în proiectele programelor de limbă și literatură română se realizează, la nivelul fiecărei clase și pe parcursul întregii școlarități, corelații strînse între fonetică, vocabular și morfologie, pe de o parte, între morfologie și sintaxă, pe de alta, precum și între istoria literaturii române și cunoștințele de teorie literară.

Modalitățile de organizare a școlii de 10 ani și conținutul proiectat pentru aceasta reprezintă premise ale realizării scopului și sarcinilor — generale și specifice — ale învățămîntului obligatoriu prelungit din țara noastră. Valorificarea deplină și cît mai eficientă a acestor premise depinde însă, în mare măsură, de competența, efortul, receptivitatea cadrelor didactice care vor lucra în această școală.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕСЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

Содержание образования десятилетней школы было разработано в соответствии с местом и целью этой школы в рамках общей системы образования. В разработке проекта учебного плана и проектов учебных программ учитывались принципы, которые педагогическая теория и практика считают существенными для повышения эффективности образования.

В статье указывается как конкретизируются в этих проектах следующие принципы: усиление формативного характера образования, осуществление общей культуры учащихся на современном уровне с систематической школьной и профессиональной ориентацией, определение места каждого предмета в соответствии с его информативной, формативной и операционной ценностью, правильное сочетание принципов концентричного и линейного преподавания, осуществление тесной межпредметной корреляции в каждом классе и на протяжении всего обучения, приближение дидактической логики к логики данной науки, и т. д.

PRINCIPES D'ÉLABORATION DU CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉCOLE DE 10 ANS

(R é s u m é)

Le contenu de l'enseignement pour l'école de 10 ans a été établi conformément à la place et au but de cette école dans le cadre du système de l'enseignement dans son ensemble. Au cours de l'élaboration du projet du plan d'enseignement et des programmes on a tenu compte de certains principes que la théorie et la pratique pédagogiques considèrent comme essentiels pour l'accroissement de l'efficience de l'enseignement.

Ensuite, l'étude présente la manière dont ces projets ont concrétisé les principes suivantes : intensifier le caractère formativ de l'enseignement, assurer aux élèves une culture générale au niveau contemporain, réaliser sur des fondements scientifiques une orientation scolaire et professionnelle sisytématique et efficiente, déterminer la place que doit occuper chacune des disciplines par rapport à sa valeur informative, formative et opérationnelle, coordonner judicieusement le principe de l'enseignement concentrique et linéaire, réaliser une corrélation étroite entre les différentes disciplines pour chaque année et pour toute la période d'études, rapprocher la logique didactique à la logique de la science, renforcer les idées fondamentales et relever le système conceptuel, renforcer la caractère explicatif des connaissances etc.

PRINCIPLES OF WORKING OUT THE CONTENT OF EDUCATION IN THE 10 YEAR SCHOOL

(A b s t r a c t)

The content of learning in the 10 year school was established according to the place and scope of this school in the whole system of education. In drawing up the draft of the curriculum and the drafts of the syllabuses, we took into account some principles the pedagogical theory and practice consider them essential for the growth of efficiency of education.

Then the article shows the mode of materialization of the following principles : the stress on the formative character of learning, the acquisition of a scientific school and vocational counseling, the place of each subject according to its informative, formative and operational value, the sensible joining of linear and concentric teaching, the correlation among subjects in each form and throughout the whole schooling time, the approaching of didactic logic to the science logic, the stress on fundamental ideas and the revealing of the conceptual system, the stress on the explanatory character of knowledge, etc.

Caracterul activ al educației morale

Conf. univ. O. ȘAFRAN

Binecunoscutul principiu care vorbește despre caracterul activ al educației în spiritul moralei comuniste nu este, în general, respectat pe măsura valorii lui. De vină este faptul că există tendința de a i se atribui o recomandare „de principiu" în înțelesul care i se dă frecvent acestei expresii și anume acela că recomandarea este prin ea însăși valoroasă, dar nu tocmai realistă.

Cadrele didactice sesizează, neîndoielnic, esența principiului : în procesul de formare a însușirilor morale accentul să fie pus pe organizarea experienței morale a elevilor, pe exercițiu, pe propria lor practică; este necesar ca educația în spiritul moralei comuniste să fie în așa fel concepută, încît dezvoltarea morală a elevilor să se facă în procesul activității lor de răspuns la împrejurări de viață care determină o atitudine morală.

Cum spuneam, recomandarea de mai sus este acceptată însă mai mult pe plan teoretic : „în principiu", așa este, dar „practic" lucrurile stau altfel. Cum este motivată această poziție de către cei care o adoptă ? Viața de școală nu este, prin specificul ei, suficient de reprezentativă pentru complexitatea relațiilor morale proprii vieții sociale în vederea căreia pregătim pe elevi. Orele petrecute în școală, adică acelea în care elevii se află sub influența nemijlocită a profesorilor, sînt mai puțin numeroase decît cele care se consumă în afara acestei influențe. Și atîtea cîte sînt, fiind umplute, în principal, cu munca de învățare, ele nu îngăduie inițierea unor relații prea complicate, prea nuanțate. Iată de ce mulți profesori își liniștesc conștiința, atunci cînd fac educație morală pe măsura posibilităților oferite de școală. Și de aci accentul pe lămurirea verbală, situație ce continuă să fie caracteristică educației morale pe care o fac.

Desigur că nu poate fi minimalizată dificultatea amintită, întrucît ea este obiectivă. Este, însă, la fel de evident că existența ei nu trebuie să-i împiedice pe unii învățători și profesori să vadă în principiul caracterului activ al educației în spiritul moralei comuniste și un alt îndemn decît cel evocat la început. Ne gîndim la acela ca educatorii să fie cît mai activi cu putință în îndeplinirea sarcinilor orientate către formarea profilului moral al elevilor. Sau, cu alte cuvinte, să acorde educației morale importanța pe care o are, să fie perseverenți în eforturile de înfrîngere a obstacolelor — neîndoielnic mari — pe care le scoate în cale formarea conștiinței și conduitei morale a elevilor.

Luarea în considerare a cîtorva aspecte ale specificului educației morale conduce la înțelegerea specificului atitudinii unor cadre didactice față de greutățile menționate.

Influența educativă cu finalitate morală este eficientă numai dacă reușește să pătrundă pînă la straturile cele mai profunde ale personalității, numai dacă o angajează pe aceasta total în procesul reacției pe

care o provoacă. Am putea spune chiar că este vorba despre o influenţă educativă propriu-zisă numai în cazul în care ea determină o reacţie oarecare, indiferent dacă este sau nu, de la început, cea scontată. Pe drept cuvînt, se spune despre educaţie în general — şi lucrul este cu deosebire valabil pentru educaţia morală — că ea este, prin însăşi natura ei, provocatoare.

Reacţia este, însă, în cazul influenţei morale, uneori nesemnificativă pentru aprecieri asupra eficienţei acesteia din urmă şi alteori înşelătoare. Nesemnificativă, atunci cînd nu putem constata mai mult decît că elevul este, de pildă, în stare să reproducă în mod corect informaţia morală ce i s-a dat ; înşelătoare, în sensul că am putea lua drept rezultat pozitiv al eforturilor educative purtări ale elevului care nu sînt, în realitate, decît manifestări de conformism.

Lucrurile stau cu totul altfel, de pildă, în cazul informaţiei ce ţine de domeniul culturii generale şi al influenţei educative orientate spre dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor. O cunoştinţă care oglindeşte un aspect oarecare al realităţii — atunci cînd este conştient însuşită — constituie o achiziţie care are o valoare atît instrumentală, cît şi funcţională şi este dovada certă a reuşitei muncii profesorului. Valoare instrumentală, în sensul că elevul poate opera cu ea în rezolvarea unor probleme teoretice şi pratice, valoare funcţională, în acela că în procesul elaborării ei efectele scontate pe planul dezvoltării gîndirii, de pildă, au fost obţinute.

În cazul reproducerii corecte a informaţiei morale, chiar atunci cînd este evident că respectivele cunoştinţe au fost conştient însuşite, nu există certitudinea că ea — informaţia — are valoare instrumentală. Şi aceasta, fiindcă — aşa cum foarte bine se ştie — cunoaşterea unor noţiuni, reguli şi principii aparţinînd eticii comuniste nu obligă pe cel care a realizat-o la o comportare corespunzătoare. În ce priveşte valoarea funcţională a unor cunoştinţe morale, atunci cînd ele nu au condus la actele morale corespunzătoare, aceasta există cel mult pe planul educaţiei intelectuale şi în nici un caz pe acela la formării profilului moral. Pe planul educaţiei intelectuale numai, fiindcă în elaborarea respectivelor cunoştinţe s-au angajat, în cel mai fericit caz, numai operaţiile gîndirii. Şi chiar acestea, atunci cînd este vorba de elevi din clasele mari care mînuiesc cu uşurinţă abstracţiile, cu un efort mai mic, de multe ori mai mic decît cel pe care-l presupune însuşirea unor cunoştinţe de matematică, fizică sau chimie, de pildă.

O cunoştinţă morală devine instrument de acţiune şi capătă valoare orientativă pentru comportare atunci cînd, după ce a fost elaborată pe planul activităţii intelectuale, reuşeşte să declanşeze procese psihice şi de alt ordin (afective şi voliţionale), cu care se constituie într-un ansamblu cu sens unitar. Altfel, nu poate fi vorba despre formarea convingerilor morale. Şi, precum se ştie, numai ele conduc la ceea ce este esenţial pentru atitudinea morală (unitatea dintre conştiinţă şi conduită), numai ele sînt cu adevărat semnificative pentru progresul pe care-l înregistrează omul în procesul evoluţiei sale morale, întrucît sînt — pînă la urmă — „însuşiri psihice de tipul trăsăturilor caracteriale“ [1].

[1] Antolie Chircev, *Conţinutul cognitiv şi funcţiile psihologice ale convingerilor*, „Revista de pedagogie“ nr. 10/1968, p. 5.

Să ne oprim puțin la coloratura afectivă a atitudinii elevului atunci cînd primește influența educativă și reacționează față de ea, întrucît lucrul acesta ne îngăduie să punem în evidență un alt aspect al specificului educației morale.

Considerînd că poziția afectivă a elevului se exprimă — în procesul educării lui — în esență prin motivație, pornim de la o constatare valabilă pentru învățare, sub orice aspect al ei, adică indiferent de domeniul către care este orientată : „Dezacordul dintre intelectual și afectiv, atunci cînd nu este pasager, ci stagnant, constituie o cauză latentă a insuccesului la învățătură“ [2]. Acordul dintre intelectual și afectiv se întîlnește mult mai frecvent în cazul educației intelectuale decît în acela al educației morale.

La punctul de plecare al însușirii unei noțiuni de fizică și al uneia etice, pot să nu existe, în principiu, nici un fel de deosebiri în ceea ce privește motivația. Orice elev, în special unul care este receptiv la tot ce aparține sferei cunoașterii, poate să fie realmente interesat să se lămurească și, prin urmare, să-și mobilizeze resursele intelectuale pentru a învinge dificultățile drumului pe care vrea să-l parcurgă cu bune rezultate. Deosebirile în ce privește starea afectivă apar, însă, de multe ori, la capătul acestui drum. Atunci cînd elevul a reușit să-și însușească o noțiune oarecare, cînd, așadar, eforturile sale s-au dovedit a fi rodnice, starea afectivă este, desigur, pozitivă. În cazul noțiunii de fizică ea este și pe de-a întregul stenică, în sensul că deschide perspectiva unor satisfacții viitoare : elevul trăiește cu anticipație bucuria că va putea face din respectiva cunoștință un instrument eficient de acțiune. Dacă este însă vorba despre o noțiune morală, lucrurile nu stau totdeauna la fel. Elevul poate să trăiască satisfacția că lucrurile au mers bine din punct de vedere teoretic, dar nu de fiecare dată starea afectivă globală este pozitivă, nu de fiecare dată ea este și stenică, în sensul menționat mai sus. Este posibil ca experiența sa de viață de pînă atunci să-l fi condus la concluzia că teoria este una și practica alta. Este greu să ne închipuim că un elev care a constatat că se descurcă mai ușor dacă nu este — în indiferent ce împrejurare a vieții — un slujitor neabătut al adevărului sau al cinstei își va schimba atitudinea după o discuție etică la sfîrșitul căreia este, din punct de vedere teoretic, perfect lămurit.

Deosebirea aceasta este cît se poate de firească. În timp ce în cazul unei cunoștințe de fizică sau de chimie aceasta este raportată în general, în momentul în care a fost obținută, la o experiență viitoare, cea morală este raportată la o experiență deja existentă și nu numai practică, ci într-un fel chiar teoretică. Pînă cînd elevii învață despre structura atomului, n-au de rezolvat probleme cu ajutorul respectivelor cunoștințe, în timp ce în materie de onestitate, umanism, politețe etc., ei au practic, de multă vreme, o comportare sau alta. În acest sens — *și bineînțeles că numai în acest sens* — cunoștințele de cultură generală vin oarecum pe un loc gol, în timp ce cunoștințele morale nu.

Spuneam că experiența deja existentă (atunci cînd este vorba despre educația morală) este nu numai practică, ci și într-un fel teoretică. Ne

---

2 Paul Popescu-Neveanu, *Evoluția principiilor didactice și cerințele contemporaneității*, „Revista de pedagogie“ nr. 4/1965, p. 18.

refeream la faptul că diversele maniere de comportament moral deja constituite sînt totdeauna susţinute — pe planul conştiinţei — de un anumit „fel de a vedea". Este evident că elevul care este în orice altă împrejurare a vieţii sale cinstit, în sensul că n-ar fura, sau n-ar înşela şi care, totuşi, copiază sau suflă, consideră că asemenea acte nu trebuie să fie considerate ca aparţinînd abaterilor morale menţionate.

Am putea spune, deci, că informaţia morală văzută ca factor, condiţie externă a dezvoltării, îşi îndeplineşte funcţia energetică numai în măsura în care declanşează lupta între două feluri de contradicţii : a) contradicţiile inerente însuşirii oricărui fel de cunoştinţe şi b) contradicţiile dintre habitudinile comportamentale deja constituite şi conduita proiectată de informaţie. Bineînţeles că lupta dintre contradicţiile aparţinînd celei de-a doua categorii cunoaşte o intensitate diferită, corespunzătoare gradului de neconcordanţă dintre habitudini şi cerinţele implicate în informaţia însuşită conştient. Desigur că probleme educative cu adevărat grele ridică elevii la care neconcordanţa este mai mare şi, tocmai datorită acestui fapt, îi avem, în primul rînd, în vedere.

Adoptarea unei conduite morale conforme unei cerinţe care se află în dezacord cu „principii" deja existente, verificate prin propria practică, implică, de multe ori o crîncenă luptă a motivelor şi apoi dramatice şi uneori îndelungate eforturi pe planul voinţei. J. Leif şi G. Rustin pun în evidenţă acest lucru în mod convingător astfel. Scopul ultim al educaţiei morale — arată ei — este de a-l face pe om virtuos. Virtutea unui talisman, a unei plante sau a unui medicament rezidă în puterea lui. Raportată la moralitate, virtutea apare, în primul rînd, ca o renunţare care nu-şi are, însă, izvorul în slăbiciune, ci — dimpotrivă — în tărie. „Morala cere deci, înainte de toate, cea mai necruţătoare luciditate faţă de sine ; ea presupune apoi efortul dureros şi viguros orientat spre tine însuţi pentru a te obliga să renunţi la tot ceea ce este condamnat de către o judecată sănătoasă şi obiectivă" [3]. De asemenea, este pregnant pusă în evidenţă natura luptei la care ne referim, în următoarea afirmaţie : „Sacrificiul rezultă din regulă, căci pentru a te supune acesteia, trebuie să ţii în frîu anumite impulsuri, să fii gata să renunţi la anumite avantaje" [4].

Ni se pare evident că a determina — de pe poziţiile profesorului — declanşarea acestei lupte şi mai ales a crea condiţii ca ea să continue pînă la victoria noului înseamnă a lua în considerare principiul caracterului activ al educaţiei în spiritul moralei comuniste, în ambele sensuri amintite mai sus. Primul îl priveşte pe elev, al doilea pe profesor. Cu cît este mai grea lupta sau chiar numai perspectiva ei, cu atît sînt mai multe şanse ca elevul s-o abandoneze, sau nici măcar să n-o înceapă. A-l activiza pe elev înseamnă — în cazul de faţă — a crea condiţiile ca, în primul rînd, el să ajungă la conştientizarea contradicţiilor, la înţelegerea motivelor pentru care e dispus să se împace cu inerţia şi, apoi, pe acelea care să-l determine să înceapă sau să continue lupta. Tocmai străduania

[3] J. Leif et G. Rustin, *Pédagogie spéciale* (premier fascicule), Delagrave, 1965, p. 21.

[4] E. Dupréel, *Traité de morale*, Tome I, Presses Universitaires de Bruxelles, 1967.

de a crea aceste condiții concretizează luarea în considerare a acestui principiu, în cel de-al doilea sens : profesorul este el însuși activ în exercitarea influenței morale.

Cum se poate realiza conștientizarea despre care vorbim ? Înainte de toate, satisfăcînd o primă, elementară și firească condiție : cunoașterea de către profesorul însuși a celor două laturi ale contradicției. De foarte multe ori se mulțumește cu cunoașterea uneia dintre ele și anume a cerinței morale pe care o pune în fața elevului. Care sînt punctele de vedere la care a ajuns elevul ca urmare a propriei sale experiențe morale nu se străduiește întotdeauna să știe. Confruntarea dintre vechi și nou nu trebuie lăsată numai pe seama elevului. Cum spuneam, fie din cauza inerției, fie din aceea că el are încredere în „simțul său practic", renunță la luptă. Atunci, însă, cînd profesorul îl cunoaște bine pe elev — și unul din principalele mijloace de a o face, în acest caz, este acela de a-l face, prin felul în care orientează discuțiile etice, „să mărturisească" ce crede, cum gîndește — el poate, prin punerea unui anumit accent, prin reliefarea unei anumite note din conținutul unei noțiuni morale, prin situarea elevului în fața unei inconsecvențe logice ș.a.m.d. să declanșeze tocmai resortul care dă cale liberă conflictului sau care accentuează dramatismul desfășurării lui. Cu cît dramatismul conflictului este mai accentuat, cu atît există mai multe șanse ca saltul spre bine să se producă mai repede.

Atitudinea activă a profesorului în declanșarea conflictului este — cum spuneam — necesară, dar nu suficientă. Se impune în continuare luarea unor măsuri de natură să creeze o ambianță care să mențină conflictul deschis pînă cînd elevul și-a interiorizat regula morală, pînă cînd — cu alte cuvinte — acesta uită aproape că ea i se opunea un timp. Cînd fenomenul s-a produs, el o vede descinzînd din propria sa conștiință, determinînd un nou „fel de a fi".

Este știut că oricît de stabile par comportările, reacțiile prin care se exprimă însușirile psihice ale persoanei, ele sînt, în realitate, modificabile. Modificările sînt, în esență, determinate de necesitatea unor răspunsuri adresate la cerințele existenței sociale și se realizează în interacțiunea dintre condițiile externe și cele interne. Într-adevăr, „personalitatea se construiește puțin cîte puțin, se modelează prin retușuri succesive, sau prin revoluție" [5]. Fiecare dintre aceste revoluții este, în fond, un pas făcut pe drumul dezvoltării morale. Dar ca asemenea pași să fie făcuți este — evident — necesar aportul mediului, pe care F. Seclet-Riou îl numește foarte sugestiv : izvor de cunoștințe, emoții și acțiuni. Or, știm foarte bine că, în principiu, educația își manifestă rolul conducător față de mediu tocmai prin aceea că, pe de o parte, determină și orientează anumite influențe ale acesteia, iar pe de altă parte, ajută pe cel educat să răspundă în așa fel acestor influențe, încît în respectiva activitate de răspuns dezvoltarea să se facă în sensul proiectat de educație.

În lumina acestei precizări, mediul de viață pe care-l constituie școala poate să fie și să nu fie o asemenea sumă de influențe, care să

[5] F. Seclet-Riou, *Evolution de la personalité*, „L'école et la nation" nr. 95/1961.

determine un anumit sens al dezvoltării morale, evident, cel dorit. Lucrul depinde, în primă şi ultimă instanţă, de caracterul activ al muncii educative a profesorilor. Chiar în condiţiile în care — aşa cum am arătat la început — viaţa de şcoală, prin însăşi natura ei, nu presupune relaţii sociale atît de complexe ca societatea în ansamblu, se poate face foarte mult. Ne gîndim, în primul rînd, ca să exemplificăm prin ceea ce constituie un aspect important al naturii sociale a actului moral : implicaţia opiniei publice la acceptarea regulii.

„Exerciţii" numeroase şi deosebit de utile în acest domeniu poate şi trebuie să facă elevul în toţi anii — şi nu sînt puţini la număr — pe care îi petrece în şcoală. Este, evident, necesar ca la ieşirea din şcoală luarea în considerare a opiniei publice să aibă deja un istoric. Dacă acest istoric există, s-a realizat un lucru esenţial pe planul instalării unor condiţii interne în funcţie de care absolventul va putea, în contact cu viaţa socială propriu-zisă, să răspundă la influenţele în faţa cărora îl va aduce acesta. „Determinismul, în înţelesul lui dialectic, apare, totodată, ca un istorism : el înseamnă că efectul fiecărei influenţe momentane depinde de influenţa la care a fost supus pînă atunci individul, de istoricul individului dat şi de specia căreia îi aparţine" [6].

Dar, o opinie sănătoasă nu apare — cum ştim — în mod spontan. Ea presupune, la rîndul ei, o istorie, al cărui conţinut este dat de eforturi conştient orientate către înlocuirea punctelor de vedere personale ale fiecărui elev, care nu trebuie să-şi găsească loc în curentul puternic pe care urmează a-l constitui opinia clasei, a şcolii. Aceste eforturi cer timp şi răbdare. Or, nu cumva se impune constatarea că învăţătorii şi profesorii, oameni care fac dovada cotidiană a unei răbdări pentru alţii de neînţeles, valorifică această virtute mai ales pe planul instrucţiei şi al educaţiei intelectuale şi mai puţin pe acela al educaţiei morale ? Este suficient, credem, să recurgem la un singur şi simplu exemplu, care — prin caracterul său reprezentativ — este de natură să susţină constatarea de care vorbim. Cadrele didactice nu obosesc şi nu dezarmează, chiar dacă trebuie „să explice" de mai multe ori acelaşi lucru, pentru ca o cunoştinţă-cheie aparţinînd unui obiect oarecare să fie bine înţeleasă. Ele consideră firesc să ducă timp îndelungat „muncă de lămurire" şi cu anumiţi elevi în parte, atîta vreme cîtă este necesar, pînă descoperă ce anume îi împiedică să sesizeze o anumită nuanţă de care depinde înţelegerea în ansamblu. Aceleaşi cadre didactice sînt însă mai „grăbite", spunîndu-şi că sînt „operative", atunci cînd este vorba de a pedepsi pe un elev sau chiar clasa întreagă. Un bun prilej pentru a forma o opinie sănătoasă, pentru declanşarea conflictelor, la care ne-am referit mai sus, nu este folosit. Şi poate că nu există alt prilej în care participarea afectivă a elevilor la rezolvarea unei probleme morale să fie mai puternică. Cîţi învăţători şi profesori se întreabă ce imagine îşi vor face elevii despre „dreptate" în general şi despre „dreptatea" cu care procedează un important factor din viaţa socială pe care o trăiesc ei, dacă ei rămîn cu convingerea că pedeapsa respectivă îşi are sorgintea într-un abuz al aceluia căruia această viaţă socială îi conferă — şi numai lui — „puterea".

[6] S. L. Rubinştein, *Existenţă şi conştiinţă*, Editura ştiinţifică, 1960, p. 213.

Relativa lipsă de perseverență în biruirea dificultăților implicate în educarea morală a elevilor își are — evident — explicațiile ei. În nici un caz nu poate fi vorba despre subaprecierea de către slujitorii școlii a importanței pe care o are educația morală în ansamblul influențelor orientate către atingerea scopului educației comuniste. Una dintre cauzele acestei situații a fost deja amintită. În timp ce în cazul instrucției și al educației intelectuale eforturile obținute de către cadrele didactice duc la rezultate mai semnificative în ce privește eficiența muncii lor, în acela al educației morale rezultatele pot fi înșelătoare, de vreme ce, în acest domeniu, elevul poate gîndi una și spune alta, poate să adopte, de circumstanță, o anumită conduită de natură să-i aducă laude, sau să-l ferească de neplăceri, conduită care nu este orientată de convingeri sănătoase, ci de „simțul practic".

De cîte ori nu se întîmplă ca optimismul tonic generat de schimbări în bine spectaculoase în purtarea unui elev să se dovedească pînă la urmă nejustificat și, în consecință, să cedeze locul amărăciunii, cu inerenta ei influență inhibitorie! Este lucru cunoscut că decepțiile, sentimentul irosirii eforturilor apar la profesori mai frecvent în legătură cu formarea profilului moral decît cu alte aspecte ale muncii educative.

Datorită faptului că educația morală este de o extremă complexitate, că ea angajează — cum spuneam — straturile cele mai intime și mai profunde ale personalității, terenul pe care se situează educatorul atunci cînd o abordează îi apare ca fiind foarte lunecos. Și, într-adevăr, este. Drumul parcurs pe un asemenea teren nu oferă destule puncte solide de sprijin. Ne referim la faptul că, în fond, din cauza aceleiași complexități, însăși metodica muncii de educație morală nu a ajuns într-un asemenea stadiu, încît să constituie o călăuză sigură, solidă. Rămînerea în urmă a acestei metodici în raport cu aceea a educației intelectuale se datorează, la rîndul ei, faptului că cercetările pedagogice orientate spre educația morală sînt mai puține și înaintează mai greu *. Foarte multe din aceste cercetări vizează mai ales latura informativă a educației morale. Celelalte (afectivă și volițională) — cum arătam — sînt mai greu sesizabile, în sensul că nu există certitudinea că influența educativă a acționat asupra lor în mod adecvat. Sentimentele nu pot fi dezvăluite cu ușurința cu care lucrul se face în cazul informației, iar cunoașterea sistemului de acte morale ale cuiva (singura, de fapt, semnificativă cu adevărat pentru natura profilului moral) cere timp îndelungat (dacă se folosește metoda observației) și este foarte anevoioasă (dacă se încearcă folosirea metodei experimentale). Din această cauză, cercetătorul sondează și el de multe ori, ca și educatorul din școală, efectul unor măsuri experimentale prin ceea ce este exprimabil prin act. Cu alte cuvinte, în procesul educativ orientat de mobilurile unei cercetări științifice, ca și în cel obișnuit, pedagogul poate să sesizeze mai ușor raportul dintre influență și reacție, atunci cînd este vorba de informație morală și mai greu pe acela privitor la statornicirea unor însușiri morale propriu-zise. Acesta este motivul pentru care, dintre toate problemele educației morale, metodica a rezolvat mai bine pe acelea care țin de aspectul cognitiv.

* Asupra cauzelor acestei situații am insistat în articolul ***Premise ale sporirii eficienței educației morale în școală***, „Revista de pedagogie" nr. 12/1966.

În fond, abstracţiile etice se elaborează în acelaşi mod ca şi cele din alte domenii de cunoaştere. „Desprinderea notelor esenţiale ale relaţiilor morale obiective se produce prin operaţiile de gîndire de analiză, sinteză, comparaţie, generalizare şi abstractizare. Altfel, elevul nu s-ar putea elibera de multitudinea notelor *neesenţiale* ale acestor relaţii [7].

Dificultăţile pe care le întîmpină cadrele didactice în munca de educaţie morală sînt deci reale, dar nu insurmontabile. Hotărîrea de a lupta cu ele este — cum spuneam — îndemnul pe care se cuvine să-l descifrăm în principiul caracterului activ al educaţiei în spiritul moralei comuniste, îndemn cu atît mai justificat, cu cît există şi indicaţii metodice solid fundamentate, care nu sînt întotdeauna urmate. Aşa, de pildă, stau lucrurile cu folosirea experienţei de viaţă a elevilor ca material intuitiv în procesul elaborării abstracţiilor etice, cu înţelegerea care trebuie să fie dată felului în care se efectuează exerciţiile morale.

În aspectele esenţiale ale naturii sale, exerciţiul moral nu se deosebeşte cu nimic de cel didactic, cu care învăţătorii şi profesorii sînt atît de familiarizaţi. El ridică însă probleme metodice specifice, cărora nu li se acordă totdeauna importanţa cuvenită. Astfel, unui elev îi apare foarte firească sarcina de a repeta de mai multe ori anumite operaţii aritmetice sau gramaticale în cadrul temelor pe care le efectuează acasă sau în clasă. I se va părea însă foarte ciudat să fie obligat să repete, sub formă de temă, operaţii ce ţin, de pildă, de comportarea politicoasă.

Caracterul firesc al desfăşurării unui exerciţiu moral presupune cu necesitate un cadru organizatoric, care se include şi el în mod firesc în viaţa şi activitatea elevului. De aci, o importantă consecinţă de ordin metodic, pentru asigurarea eficienţei în folosirea acestei metode. Este vorba despre valorificarea tuturor prilejurilor pe care le oferă formele de muncă educativă pentru efectuarea de către elevi a unor exerciţii corecte, orientate spre perfecţionarea unei anumite comportări. Exerciţii de ordine, de punctualitate, de păstrare a curăţeniei pot şi trebuie să fie făcute nu numai în cadrul vieţii de şcoală, ci şi în timpul desfăşurării unor munci obşteşti sau a unor excursii cu caracter recreativ. Dar ele sînt făcute numai în măsura în care cadrele didactice cer efectuarea lor şi veghează cu atenţie asupra satisfacerii acestei cerinţe. Or, este ştiut că nu totdeauna o asemenea preocupare a unor învăţători şi profesori este activă. Există la unii tendinţa de a cere elevilor o purtare exemplară (uneori în mod exagerat) în timpul activităţii din clasă şi de a privi cu nepăsare sau îngăduinţă modul cu totul necivilizat în care se poartă aceiaşi elevi pe stradă, la plecarea din şcoală. Sînt profesori care nu acceptă lipsa de curăţenie în clasă şi care nu o condamnă pe aceea provocată de elevi în trenul cu care se face o excursie ş.a.m.d.

Să ne gîndim, apoi, la necesitatea folosirii în sistem a metodelor de convingere şi a exerciţiului. De cîte ori nu se întîmplă ca un profesor să nu facă economie de vorbe atunci cînd, în clasă, fundamentează teoretic necesitatea unei anumite comportări şi nu recurge la corespunzătoarele exerciţii, fiindcă practic nu există posibilitatea, dar care atunci cînd se iveşte prilejul de a-i conduce pe elevi la un exerciţiu legat de lămurirea

---

[7] Anatolie Chircev, *Op. cit.*, p. 7.

dată cu mult înainte nu o mai evocă, mulțumindu-se doar să dea „dispoziții" ?

La capătul acestor considerații, credem că nu este necesar să insistăm asupra faptului că referirile făcute la dificultățile ce stau în calea educației morale nu au decît un singur scop : punerea în evidență a necesității ca toate cadrele didactice să facă front comun pentru biruirea lor, prin situarea problemelor educației morale pe un loc fruntaș în agenda preocupărilor lor teoretice și practice. Aceasta este condiția fundamentală ca metodica educației morale să facă progresul așteptat.

АКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

(Р е з ю м е)

Автор исходит из общеринятого значения принципа активного характера нравственного воспитания в духе коммунистической морали, подчеркивая тот факт, что активизация учащегося фундаментально обусловлена и другим значением того же принципа, а именно активным отношением учителей в преодолении трудностей, встающих на пути эффективности нравственного воздействия.

В связи с этими трудностями анализируется специфика нравственного воздействия, которое может привести к желанным результатам лишь если оно сумеет ангажировать личность учащегося, в целом.

Указывается, также, на некоторые причины, ведущие к отказу учителей от продолжения борьбы за преодоление этих трудностей.

LE CARACTÈRE ACTIF DE L'ÉDUCATION MORALE

(R é s u m é)

L'auteur prend comme point de départ la signification courante donnée au principe du caractère actif de l'éducation dans l'esprit de la morale communiste afin d'insister sur le fait que l'activation de l'élève est fondamentalement conditionnée à la fois par l'attribution d'un sens différent à ce même principe : l'attitude active des enseignants afin de frachir les obstacles assez grands qui entravent l'efficience de l'influence morale. Par rapport à ces obstacles, on fait une analyse des particularités de l'influence morale, celle-ci ne pouvant conduire aux résultats attendus que dans la mesure où elle réussit à engager dans son ensemble la personnalité de l'élève.

Ensuite, on se rapporte aux causes qui expliquent pourquoi certains enseignants ne parviennent pas à surmonter les difficultés auxquelles ils se butent.

THE ACTIVE CHARACTER OF MORAL EDUCATION

(A b s t r a c t)

The author starts from the present significance given to the principle of active education in the spirit of communist ethics in order to stress that the pupils activization is fundamentally conditioned by another meaning of this principle, i.e., the active attitude of the teaching staff towards overpassing the really serious difficulties which face the efficiency of moral influence. Concerning this difficulties, an analysis of the moral influence is made. The influence can yield the expected results only if it succeeds in grasping the pupil's personality as a whole.

Later on, some remarks concerning the teachers' withdrawel in facing the difficulties they encounter, are stressed.

Experimentarea unui curs de matematică modernă la copii de 6 ani

VASILE ŞTEFĂNESCU
şef de sector

MIHAI SANDU
cercetător ştiinţific
Institutul de ştiinţe pedagogice

Pe linia orientării generale a cercetărilor de didactică întreprinse de Institutul de ştiinţe pedagogice, experimentul cu privire la modernizarea conţinutului matematicii în primele patru clase ale şcolii generale, efectuat între anii 1963—1968, a demonstrat posibilitatea orientării studiului matematicilor în şcoala obligatorie spre cunoştinţele şi conceptele generale cu cea mai largă aplicabilitate în domeniul ştiinţelor contemporane, încă de la nivelul celei mai mici vîrste şcolare. Intensificarea şi amploarea cercetărilor în domeniul învăţămîntului matematic în zilele noastre sînt motivate de procesul continuu de matematicizare a diferitelor ştiinţe particulare. Aceste cerinţe de ordin general impun ca, din punct de vedere al conţinutului, matematica în şcoală, inclusiv la clasele mici, să fie subordonată matematicilor contemporane şi schimbărilor profunde care au loc în conţinutul unor discipline matematice clasice. Apare, deci, necesitatea introducerii în programa şcolară a unor noţiuni de o mai mare generalitate, paralel cu unificarea simbolicilor de exprimare. Totodată, este important să se elaboreze un ansamblu de procedee menit să creeze şi să dezvolte la copiii de vîrstă şcolară mică (pe baza unei activităţi conştiente) structurile operatorii ale gîndirii (metoda structurală de predare a matematicii). Această metodă impune : folosirea, pe toate treptele învăţămîntului elementar, a operaţiilor şi a relaţiilor dintre operaţii, a proprietăţilor operaţiilor şi relaţiilor între mărimi ; precizarea terminologiei şi simbolicii cu care copilul operează ; folosirea parantezelor în exerciţii şi probleme cu egalităţi şi neegalităţi simple ; folosirea graficului pentru ilustrarea principiilor de calcul, introducerea progresivă (concretă, grafică şi simbolică) a ideii de dependenţă. O prospectare a funcţiilor psihice ce intervin în cadrul învăţării matematicii, potrivit concepţiei structurale, ridică cîteva probleme psihopedagogice de bază ale îmbinării disciplinelor matematice ca :

1. Raportul dintre învăţare şi dezvoltare.

2. Motivaţia şi rolul ei în procesul de învăţare a matematicilor în şcoală.

3. Transferul operaţiilor de gîndire dintr-un context matematic în altul (aritmetic-algebric ; algebric-geometric).

4. Formarea automatismelor (deprinderi de calcul, scheme comune de rezolvare a exerciţiilor şi problemelor).

Ne vom ocupa îndeosebi de problema transferului operaţiilor de gîndire, celelalte fiind mai puţin legate de aspectul îmbinării disciplinelor.

Experimentul desfăşurat de către Institutul de ştiinţe pedagogice a dovedit că multiplicitatea reprezentării unei noţiuni matematice dezvoltă funcţiile psihice ale copilului care stau la baza activităţii de învăţare. Nu vom prezenta detaliat acest punct de vedere şi vom deduce numai concluziile necesare din acest adevăr verificat în experiment. Rezultă deci de aici importanţa pe care o au, pentru formarea gîndirii matematice a elevilor, îmbinarea disciplinelor matematice, transferul operaţiilor de la modelul aritmetic la cel geometric şi invers.

În stabilirea unui raport optim funcţional între învăţare şi dezvoltare, învăţarea precede dezvoltarea. Împărţirea deci a matematicii şcolare în perioade standardizate nu poate aduce un sprijin deosebit dezvoltării capacităţilor de gîndire matematică ale elevilor. Noi considerăm că numai îmbinarea disciplinelor matematice de bază (aritmetică, algebră, geometrie) în învăţămîntul matematicilor în primele clase creează în continuare posibilitatea unirii diferitelor părţi ale matematicilor în clasele V—VIII (unitate dovedită de structura lor logică comună) şi contribuie la dezvoltarea raţionamentului analogic, suport al creativităţii şi flexibilităţii gîndirii.

Numerele, literele, segmentele sînt simboluri ale unor operaţii concrete. Geneza operaţiilor intelectuale conduce elevii la descoperirea structurilor matematice în activitatea obiectuală, în cursul căreia se constituie în mod treptat operaţiile gîndirii copilului. Trecerea de la activitatea obiectuală la activitatea intelectuală, desfăşurată pe plan mintal, nu se face direct. Se cunosc în general 4 etape ale transferului acţiunii şi ale trecerii operaţiilor din planul concret în planul activităţii mintale (vizual-motrică ; mintală ; simbolizare ; interiozare). Ele corespund unor faze ale integrării acţiunilor cu obiecte materiale în procesul de predare a noţiunilor matematice, şi anume :

I. Observarea şi acţiunea cu *obiecte materiale.*

II. Transformarea acestei *acţiuni în reprezentare.*

III. Simbolizarea reprezentării (prin desene şi simboluri algebrice).

IV. Operaţii interiorizate, desfăşurate pe plan mintal.

Aplicarea principiului unităţii disciplinelor matematice, în raport cu diferitele etape conturate în procesul complex al formării noţiunilor matematice, a condus în mod logic la stabilirea unor etape distincte, relevate în activitatea de învăţare a copiilor din primele clase ale şcolii generale.

Astfel, în clasa I :

Corelarea acţiunilor exterioare (obiectuale) cu cele interioare parcurge următoarele etape :

I.

1. Acţiuni cu obiecte materiale

2. Noţiunea de mulţime de obiecte materiale

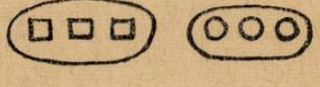


Fig. 1

II.

1. Reprezentarea grafică a mulţimilor de obiecte materiale prin puncte sau segmente de dreaptă

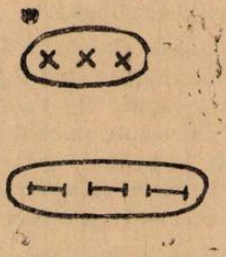
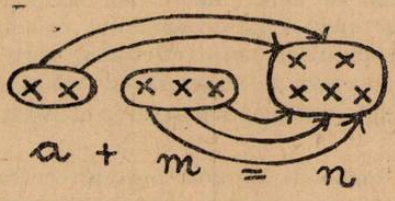


Fig. 2

2. Corespondenţa elementelor mulţimii

Fig. 3



3. Operaţii cu mulţimi

Fig. 4

III.

1. Folosirea simbolurilor pentru a exprima operaţiile cu mulţimi

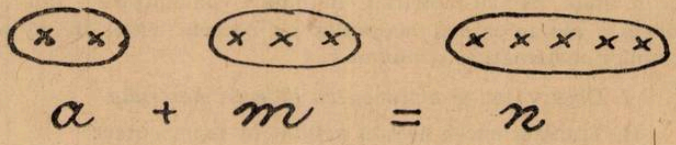
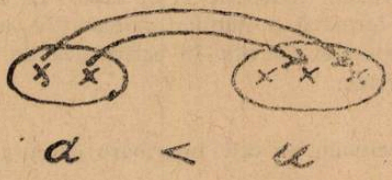


Fig. 5



2. Exprimarea raportului cu ajutorul semnelor mai mare, mai mic, egal

Fig. 6

IV.

1. Introducerea noţiunii de număr

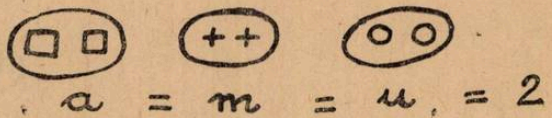
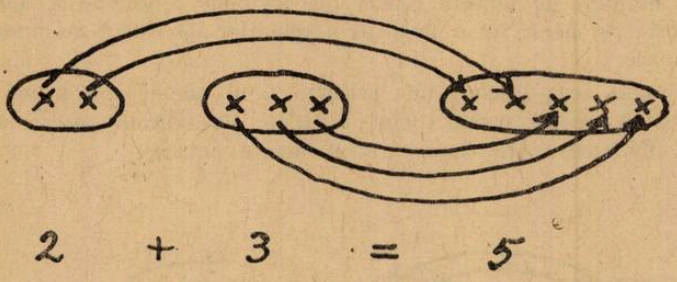


Fig. 7



2. Operaţii cu numere avînd ca suport operaţii cu mulţimi

Fig. 8

Analiza psihologică a însuşirii cunoştinţelor matematice ce derivă din această schemă relevă cîteva idei de bază :

1. Relaţia de ordine a numerelor concepute ca proprietăţi ale mulţimilor nu este altceva decît transpunerea operaţiilor de punere în corespondenţă a mulţimilor, element cu element, prin manipularea mulţimilor de obiecte şi prin reprezentarea lor grafică.

2. De asemenea, dacă numărul este o proprietate a mulţimilor, operaţiile cu numere pot fi cunoscute prin acţiunea cu mulţimi de obiecte. *Reuniunea şi diferenţa mulţimilor de obiecte sînt operaţii de bază pentru înţelegerea adunării şi scăderii numerelor.* Reprezentarea grafică a mulţimilor permîte o structurare a materialului în ceea ce/ priveşte operaţiile cu mulţimi făcute în perioada pregătitoare, astfel încît efectul particularităţilor neesenţiale din punct de vedere matematic este îndepărtat, iar fenomenul matematic ce stă la baza operaţiilor cu numere este mult mai clar, mai ales pentru elevii de şase ani.

3. Formarea structurilor operatorii ale gîndirii impune cunoaşterea în cadrul aceleiaşi acţiuni a operaţiei directe şi inverse (adunare şi scădere), deoarece în constituirea operaţiilor concrete procesele gîndirii se desfăşoară în ambele sensuri (feed-back).

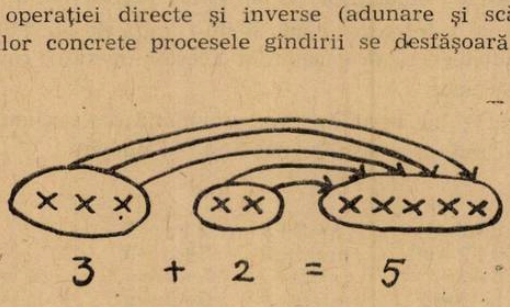


Fig. 9

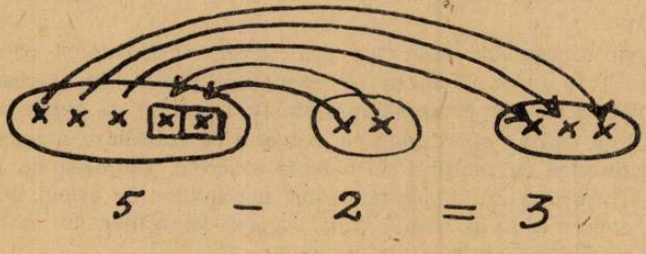


Fig. 10

4. Operaţiile cu mulţimi de obiecte relevă mai evident proprietăţile operaţiilor cu numere, evitînd în acest fel o însuşire a regulilor de calcul cu numere bazate numai pe memorie.

Un exemplu în acest sens îl constituie scrierea unui număr sub formă de sumă. În concepţia nouă, aceste operaţii sînt facilitate de descompunerea unei mulţimi în părţile ei disjuncte (părţi care nu au elemente comune).

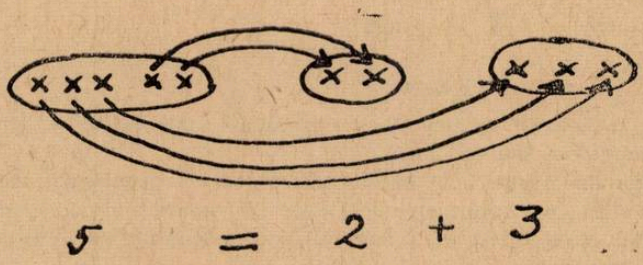


Fig. 11

Mulţimea formată din cinci elemente poate fi descompusă în două sub mulţimi : una formată din două elemente şi a doua din trei elemente.

Aceste idei constituie esenţa concepţiei noi cu privire la formarea noţiunii de număr, care derivă din acţiunea cu mulţimi de obiecte. În concepţia clasică, numărul este însuşit pe baza reprezentărilor verbale şi a relaţiilor de înscrierea şirului unor obiecte materiale : un beţişor (1), al doilea beţişor (2), al treilea beţişor (3) etc.

Modul acesta de a înţelege numărul nu-i ajută pe elevi în însuşirea operaţiilor cu numere şi la înţelegerea proprietăţilor acestor operaţii, care stau la baza explicării tehnicilor de calcul.

Formarea operaţiilor mintale, prin schematizarea acţiunilor cu obiecte a permis o contopire fecundă a operaţiilor cu litere şi numere :

2+3=a	a=2+3	2+a=5	
3+2=m	m=3+2	3+u=5	
5−2=r	r=5−2	5−2=a	a=3
5−3=o	o=5−3	5−3=u	u=2

În aceste exerciţii se cere elevilor să afle numerele necunoscute, însemnate cu litere.

Formarea conceptelor numerice prin acţiuni concrete şi prin expresiile lor verbale, apoi prin trecerea de la reprezentările grafice la reprezentările verbale a dus la unitatea acestor concepte formate prin acţiuni cu expresiile lor simbolice şi verbale. Proprietăţile operaţiilor cu numere, ca reflectare a unor operaţii reale, în cadrul acţiunilor cu mulţimi de obiecte concrete, uşurează nu numai interiorizarea, dar şi însuşirea ulterioară temeinică a regulilor de calcul. Proprietăţile operaţiilor cu numere sînt în esenţă proprietăţile operaţiilor cu mulţimi de obiecte (asociativitate, comutativitate).

Comutativitate :
(schimbarea locului terminilor)

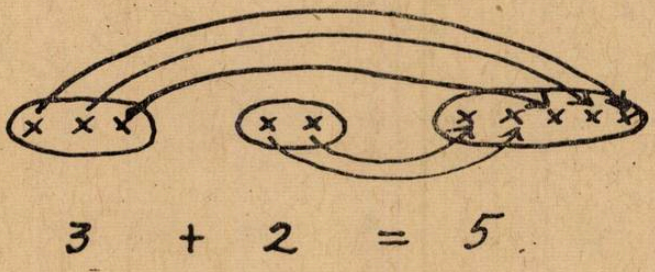


Fig. 12

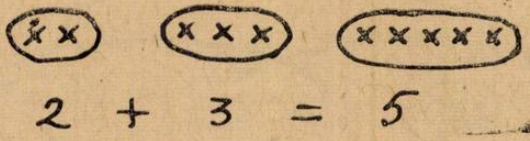


Fig. 13

Asociativitatea :
— Adunarea unei sume la un număr

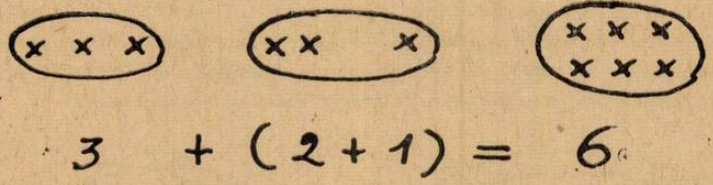


Fig. 14

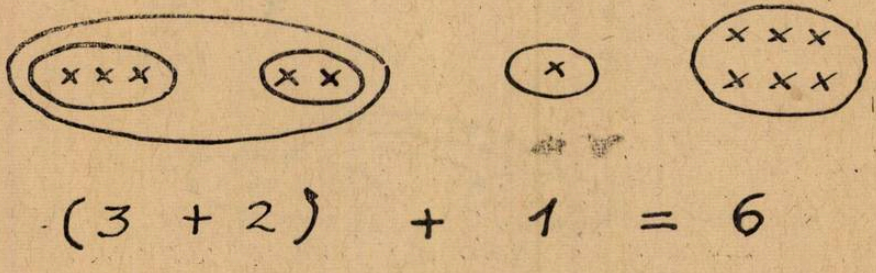


Fig. 15

— Scăderea unei sume dintr-un număr

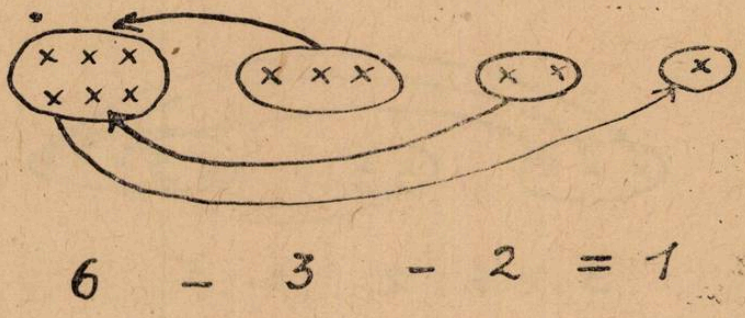


Fig. 16

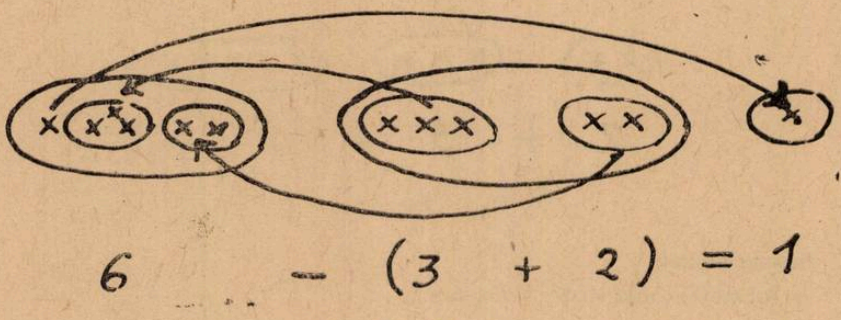


Fig. 17

Termenul de egalitate şi neegalitate poate fi ilustrat încă de la această vîrstă şcolară, operînd asupra mulţimilor. Punerea în corespondenţă a elementelor mulţimilor termen cu termen dă posibilitatea să punem în evidenţă egalitatea proprietăţilor mulţimilor, iar imposibilitatea conduce la inegalitate.

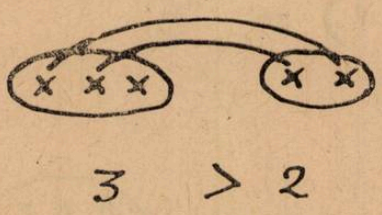


Fig. 18

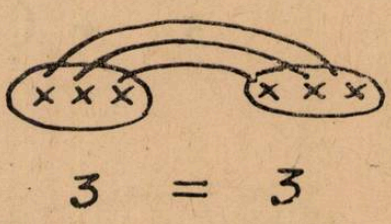


Fig. 19

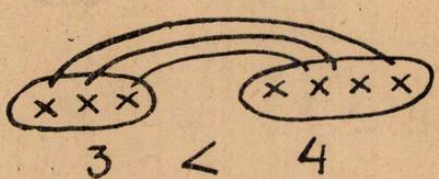


Fig. 20

Eliminarea apoi treptată a suportului obiectual sau grafic, după un număr suficient de confruntări cu modelul simbolic reprezentat prin litere sau numere a asigurat constituirea progresivă a operațiilor cu numere. Am considerat deci că geneza oricărei acțiuni mintale (la copilul de vîrstă școlară mică) are drept suport o activitate concretă. Gradul de înțelegere a noțiunilor necesită varietatea și diferențierea specifică a modelelor pe obiecte. Asimilarea conceptelor și integrarea lentă a structurilor, formarea operațiilor gîndirii ne-au permis să dăm în continuare o justificare relativ simplă a tehnicilor de calcule cu numere naturale, în clasele a II-a și a III-a.

I. *Adunarea numerelor.*

a) Scrierea numerelor ca o sumă pe baza analizei componenței numărului din punct de vedere al diferitelor unități din care este format.

$$35 = 30 + 5$$
$$23 = 20 + 3$$
$$235 = 200 + 30 + 5$$
$$323 = 300 + 20 + 3$$
$$\overline{558 = 500 + 50 + 8}$$

b) Adunarea numerelor care reprezintă același ordin (asociativitate, comutativitate)

$$(30 + 5) + (20 + 3) = (30 + 20) + (5 + 3)$$
$$= 50 + 8 = 58$$
$$(200 + 30 + 5) + (300 + 20 + 3)$$
$$(200 + 300) + (30 + 20) + (5 + 3)$$
$$= 500 + 50 + 8$$
$$= 558$$

Înmulțirea numerelor

(Distributivitatea)

$$358 \cdot 4 = (300 + 50 + 8) \cdot 4 =$$
$$= 300 \cdot 4 + 50 \cdot 4 + 8 \cdot 4 =$$
$$= 1200 + 200 + 32 =$$
$$= 1432$$

Asociativitatea

$$358 \cdot 40 = 358 \cdot (4 \cdot 10) =$$
$$= (358 \cdot 4) \cdot 10$$
$$= 14320$$

Ordonarea logică a noțiunilor, privită și sub aspectul legăturilor între diferitele nivele de cunoștințe, determină un anumit raport funcțional al cunoștințelor matematice, corespunzătoare celor 3 discipline matematice de bază. Astfel, în clasa I, mulțimea de segmente egale așezate în prelungire pe o dreaptă este un mod de ilustrare geometrică a noțiunii de mulțime, iar numerele corespunzătoare punctelor de pe dreaptă sînt proprietăți ale mulțimilor de segmente egale.

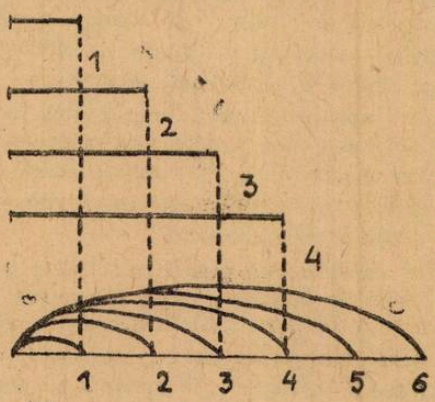


Fig. 21

Cu ajutorul segmentelor şi al operaţiilor cu segmente se poate ilustra noţiunea de egalitate şi folosirea ei în rezolvarea unor probleme. Graficul ne-a ajutat în această etapă să explicităm relaţiile dintre mărimile unei probleme şi să uşurăm raţionamentul elevilor. Prin cunoaşterea funcţiilor pe care le îndeplinesc cunoştinţele de geometrie, elevii pot fi deprinşi, de la o vîrstă şcolară încă mică, să conceptualizeze situaţii-probleme (grafic sau algebric) şi să exprime relaţii dintre numere, folosind reprezentarea lor prin segmente.

Exemplu :

1) Ce număr este „a" dacă adunat cu 2 ne dă numărul 5 ? $2+a=5 \mid a=3$

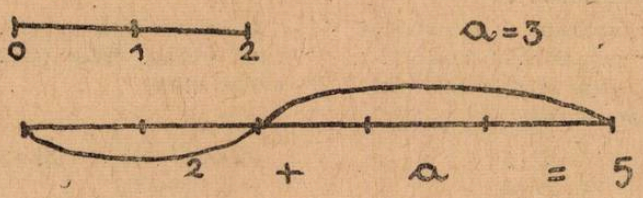


Fig. 22

2) Ce număr este „a" dacă adunat cu 2 ne dă un număr mai mic decît 5 ?

$a+2<5$;

$a=0$	$0+2<5$
$a=1$	$1+2<5$
$a=2$	$2+2<5$

Elevii reuşesc să exprime relaţiile dintre mărimile unei probleme folosind expresii numerice şi apoi algebrice. Trecerea la expresii algebrice permite elevilor să formuleze probleme asemănătoare din punct de vedere al structurii matematice, dar cu date schimbate, să rezolve apoi probleme mai complexe cu egalităţi şi neegalităţi. Îmbinarea cunoştinţelor matematice oferă motivaţia intuitivă a extinderii operaţiilor cu numere naturale la numere întregi şi fracţionare.

Deprinderea elevilor, încă de la nivelul clasei I, de a folosi literele în expresii, egalităţi şi neegalităţi îi ajută să înţeleagă pe cale inductivă generalizarea operaţiilor cu numere, să folosească reguli de calcul pentru operaţii cu numere întregi.

Exercitarea elevilor de a transpune operaţii din contextul geometric sau algebric în cel aritmetic şi invers creează o bază pentru realizarea în perspectivă a unui structuri unitare logice a gîndirii copilului. Aceasta dă posibilitatea elevilor ca în cazul prezentării unei situaţii-problemă să opereze cu uşurinţă în cadrul conceptelor matematice, aplicînd în funcţie de natura situaţiei-probleme instrumentul matematic cel mai adecvat aritmetic, algebric şi geometric.

În urma experimentării noii programe de matematică în cîte doi ani succesivi la clasele I—IV (la clasa I în 3 ani) s-a ajuns la unele concluzii :

1. Îmbinarea disciplinelor matematice de bază (aritmetică, algebră, geometrie), începînd din clasa I, creează posibilitatea transferului operaţiilor dintr-un context în altul, pe baza unităţii dintre aceste discipline.

2. Matematica actuală, caracterizată prin structuri din ce în ce mai abstracte (care îi conferă o mare parte de aplicare), poate fi adaptată nivelului copiilor de vîrstă şcolară mică, pornindu-se de la structurile elementare (numerice).

3. Proprietăţile de bază ale operaţiilor cu numere naturale (comutativitate, asociativitate etc.) pot fi însuşite cu mai multă uşurinţă şi temeinicie de către elevi, dacă se sprijină pe operaţiile cu mulţimi de obiecte.

4. Introducerea corectă a noțiunii de număr, ca proprietate a unei mulțimi, se poate realiza numai pe calea operațiilor cu mulțimi de obiecte.

5. Proprietățile operațiilor cu numere constituie suportul însușirii conștiente a proceselor tehnice de calcul cu numere naturale în clasele I și a II-a.

6. Operațiile cu mulțimile de obiecte asigură, încă din clasa I, introducerea pe cale intuitivă a primelor elemente de algebră, în corelație cu proprietățile operațiilor aritmetice.

7. Schematizarea acțiunilor cu mulțimi de obiecte îl ajută pe elev să-și formeze pe cale intuitivă primele reprezentări geometrice (segment de dreaptă, punct, figură geometrică etc.).

8. Unele diferențe psiho-fizice între elevii de 6 ani și cei de 7 ani au impus reducerea programei (la clasa I cu copii de 6 ani) ca volum, dar nu și sub aspectul concepției (experimentul la clasa I cu elevi de șase ani este reluat și în anul școlar 1968—1969).

Ca încheiere, pe marginea acestor concluzii, ținem să subliniem anumite aspecte care s-au desprins cu pregnanță în cercetarea noastră, ca și în cercetările de acest fel din alte țări și anume :

— Modernizarea conținutului învățămîntului matematicii impune de la sine și o metodică modernă, adecvată acestui conținut, impune din partea celor chemați să realizeze noile programe o atitudine nouă nu numai față de conținutul nou, ci și față de cel clasic.

— O asemenea atitudine nouă nu poate însă să ia ființă, să se dezvolte, decît pe baza unei continue informări asupra problemelor de actualitate pe care le ridică azi studiul matematicii în școală, începînd cu elevii de cea mai mică vîrstă.

Georges Papy, făcînd unele reflecții asupra succeselor ce se obțin în Belgia, în cadrul reformei învățămîntului matematicii pe baza concepției despre mulțimi, arată între altele că o problemă rămîne totuși, atît în Belgia, cît și în întreaga lume[1] și anume aceea de a se înțelege de către toți că o parte a meșteșugului de a învăța pe alții este aceea de a învăța încontinuu cel pus să învețe pe alții. Cu alte cuvinte, repetăm noi, necesitatea „reciclajului" se impune, în zilele noastre, tot mai puternic în școală.

Bibliografie principală :

1. P. M. Erdniev, *Despre rolul legăturilor directe și inverse în studierea matematicii*, Moscova, 1962.
2. B. Zörgö, *Însușirea operațiilor cu simboluri literale la școlarul mic*, Cluj, 1963.
3. I. Berca ș.a., *Problemele psiho-pedagogice ale modernizării matematicii în școala generală*, Buc., 1964.
4. C. Gategno, *Pentru o predare dinamică a matematicii*, Paris, 1965.
5. E. Fischbein, *Concepte și imagini în formarea gîndirii matematice*, Buc., 1965.
6. J. Piaget, *Cum se formează conceptele matematice la copii*, Paris, 1966.
7. G. Papy, *Matematica modernă*, Paris, 1967.
8. D. Rimer, *Noțiuni de teoria mulțimilor*, Buc., 1968.

[1] *La Belgique à l'heure des mathématiques modernes*, „L'éducation", 10.X.1968.

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ МОДЕРНИЗИРОВАННОГО УЧЕБНИКА В КЛАССАХ С ДЕТЬМИ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

(Р е з ю м е)

В данной статье анализируются выводы эксперимента, проведенного в преподавании в 1 — 1У классах. Указывается на преимущества преподавания понятия о числе как свойстве множества, значение этого фундаментального понятия в математике для понимания соотношения чисел с свойствами действий с числами. Понятие о множестве способствует введению, ещё на данном этапе, первых элементов алгебры и геометрии. Оно представляет собой и ценное средство обьединения разных элементов основных математических дисциплин. Обсуждаются и некоторые психологические вопросы сочетания основных математических дисциплин в рамках математического обучения в первых четырёх классах.

EXPÉRIMENTATION D'UN COURS DE MATHÉMATIQUES MODERNES SUR DES EFANTS AGÉS DE 6 ANS

(R é s u m é)

Cette étude présente les conclusions qui se dégagent d'une expérimentation de l'enseignement des mathématiques dans les classes de I-ère—IV-e primaires. On y souligne les avantages de l'enseignement de la notion de nombre considéré et tant que propriété d'un ensemble, l'importance de cette notion fondamentale dans les mathématiques pour arriver à faire comprendre, dès cet âge scolaire, la relation d'entre les nombres et les propriétés des opérations avec ces nombres. La notion d'ensemble favorise l'introduction des premiers éléments d'algèbre et de géométrie, dès cet âge scolaire, et offre un moyen didactique pour unir entre eux des éléments de certaines disciplines mathématiques fondamentales. On y analyse aussi certains aspects psychopédagogiques de principe de l'armonisation des disciplines mathématiques fondamentales dans l'ensemble de l'enseignement des mathématique dans les premières quatre classes.

THE EXPERIMENTATION OF A MODERN MATHEMATICS COURSE TO 6-YEAR OLD PUPILS

(A b s t r a c t)

The paper shows the conclusions drawn as a result of an experiment in teaching mathematics at 1st to 4th form. The advantages of teaching the notion of number as a propriety of a multitude are stressed, the importance of this fundamental notion in mathematics for understanding the relation between numbers and the proprieties of calculations. The notion of multitude favours the introduction, at a low school age, of the first elements of algebra and geometry and it offers a didactic means to unite some elements of basic mathematical subjects. Some psycho-pedagogical aspects of the principle of joining the mathematical subjects in teaching to the first forms are analysed.

Teste de inteligență la concursul de admitere în liceele militare

Colonel IOAN CĂPĂLNEANU

Experiența ne-a dus la concluzia că, singur, examenul de cunoștințe nu oferă suficiente date pentru admiterea în liceele militare numai a elevilor bine pregătiți și cu perspective. De aici a apărut preocuparea pentru a studia lărgirea criteriilor de selecționare prin folosirea testelor.

Metoda testelor, deși a fost mult controversată, în prezent cunoaște o largă dezvoltare în întreaga lume[1], determinată, în primul rînd, de necesități social-istorice : nevoia de optimizare a activității umane, necesitatea de a-i spori eficiența, prin detectarea în timp util, prin exersarea continuă și utilizarea rațională a tuturor capacităților, forțelor și resurselor umane[2].

Pornind de la aceste cerințe, la concursul de admitere în liceele militare pentru anul școlar 1968/1969, pe lîngă celelalte probe, candidații au fost supuși unui examen al inteligenței. Examenul a avut un caracter orientativ și s-a efectuat pe baza testului de inteligență globală „Lahy-Nestor-100", actualizat și intitulat de noi Chestionarul nr. 1.

Testul folosit a fost prelucrat după J. M. Lahy de prof. dr. I. M. Nestor, în cadrul Laboratorului de psihologie experimentală al Universității din București, de sub conducerea prof. C. Rădulescu-Motru, înainte de 1944 și cuprinde 100 teme (întrebări), care se grupează astfel : serii de numere, cuvinte asemănătoare, cuvinte de prisos, analogii, fraze deranjate, proverbe, interpretare de texte, arbori genealogici, limbă străină și silogisme. Se aplică de la vîrsta de 9 la 16 ani. Testul răspunde la două probleme mari : 1. nivelul inteligenței = gîndire, logică, discernămînt ; 2. rapiditatea gîndirii = tipul de ideație.

Aplicarea testului a constituit prima probă din concurs. Aceasta s-a efectuat dimineața, simultan cu 1118 candidați, cu ajutorul unor colective de cadre didactice, instruite în prealabil. Timpul de lucru n-a fost limitat, dar s-a înregistrat fără ca elevii să știe.

Rezultatele examenului de inteligență au fost exprimate prin centile și calificative, stabilite pe baza criteriilor avute în vedere de Laboratorul de psihologie experimentală citat anterior la elaborarea și la etalonarea testului, ca în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Centile-nivel de inteligență	Calificative	Centile-rapiditate de gîndire	Calificative
100	Excepțional	100	Excepțional
90 80	Foarte bine	90—80	Foarte rapid
70—60	Bine	70—60	Rapid
50—40	Normal	50—40	Normal
30—20	Mediocru	30—20	Lent
10	Slab	10	Foarte lent

[1] În Franța, 1964/1965, au fost supuși unor examene cu teste de inteligență, aptitudini și cunoștințe (colective și individuale) aproximativ 600 000 tineri, atît în vederea alegerii unei meserii la terminarea cursului primar și admiterii în liceu, cît și în vederea alegerii secției literare sau științifice în cadrul liceului. Vezi F. Bacher, *L'utilisation des tests dans les écoles en France*, în Binop-Bull. Inst. Nat. Orient. prof. 24, nr. 1, Ian.—Febr. 1968, p. 3—15 și *Congrès de Berlin sur les possibilités de l'application des tests dans les écoles*, p. 42—49.

[2] Vezi Elena Maftei, *Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică*, „Revista de pedagogie", nr. 10 și 12/1967.

Repartiția ideală a membrilor unui colectiv (clasă) după nivelul inteligenței, în raport de aceste calificative, se consideră a fi următoarea: excepționali 2% ; foarte buni 18% ; buni + normali 60% ; mediocri 18% ; slabi 2%.

Profesorilor care au făcut parte din comisiile examenului de cunoștințe nu le-au fost comunicate rezultatele examenului de inteligență, pentru a nu fi influențați în aprecierea cu note a elevilor.

Admiterea elevilor în clasa a IX-a s-a făcut numai pe baza rezultatelor examenului de cunostințe, care a constat din probele stabilite de Ministerul Învățământului (limba română, matematică și istorie).

★

Rezultatele privind nivelul inteligenței la întregul lot intrat în concurs le prezentăm în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Centile	%	Calificative	%
100	1,87	Excepțional	1,87
90	15,82	Foarte bine	32,20
80	16,38		
70	11,35	Bine	17,33
60	5,98		
50	17,40	Normal	26,25
40	8,85		
30	8,80	Mediocru	16,04
20	7,24		
10	6,31	Slab	6,31

Situația ilustrează că din punctul de vedere al inteligenței a existat un lot bun de elevi pentru selecție, aproape 78% din aceștia înscriindu-se de la excepțional la normal. Media nivelului întregului lot a fost de 57 centile.

Rezultatele privind ritmul gîndirii la întregul lot intrat în concurs le prezentăm în tabelul nr. 3.

Tabelul nr. 3

Centile	%	Calificative	%
100	1,34	Excepțional	1,34
90	1,08	Foarte rapid	6,09
80	5,01		
70	7,48	Rapid	13,85
60	6,37		
50	6,79	Normal	17,99
40	11,20		
30	16,01	Lent	50,80
20	34.79		
10	9,93	Foarte lent	9,93

Situația de mai sus scoate în evidență faptul că la rapiditatea gîndirii calificativele sînt inferioare celor obținute la nivelul inteligenței : categoria gîndire excepțional de rapidă — gîndire normală cuprinde numai 39,27% din candidați ; majoritatea lor — 50,80% — apar ca avînd o gîndire lentă. Media ritmului gîndirii întregului lot se înscrie la centila 36.

Un studiu referitor la această însușire psihică constată că vîrstele la care se remarcă în mod deosebit calitatea inteligenței sînt 11, 12, 15 și 16 ani, cînd elevii gîndesc normal și lent[3]. Marea majoritate a candidaților (1059 elevi) la data concursului aveau vîrsta de 15 ani, astfel că, potrivit studiului citat, calificativul pe care l-au obținut corespunde acestei vîrste. O explicație ar putea fi și aceea că elevilor nelimitîndu-li-se timpul de lucru numeroși dintre ei (mai ales cei buni) au zăbovit mult la rezolvarea problemelor solicitate de test.

Rezultatele privind nivelul inteligenței candidaților admiși le prezentăm în tabelul nr. 4.

Tabelul nr. 4

Centile	%	Calificative	%
100	3,70	Excepțional	3,70
90	24,80	Foarte bine	48,00
80	23,20		
70	12,99	Bine	19,65
60	6,66		
50	14,95	Normal	21,44
40	6,49		
30	3,90	Mediocru	6,06
20	2,16		
10	1,15	Slab	1,15

Din această situație se desprinde că, în general, au fost primiți elevii cei mai buni ca inteligență, marea majoritate — 92,79% — înscriindu-se între excepțional și normal ; aproape 52% sînt foarte buni și excepționali. Media nivelului de inteligență a întregului lot de elevi admiși se ridică la centila 70, care este limita superioară a calificativului *bine*. Comparînd repartiția în colectiv a elevilor admiși, în raport cu rezultatele testului de inteligență și cu repartiția ideală, se constată că în liceele militare s-a realizat o repartiție superioară, după cum se poate vedea din tabelul nr. 5.

Tabelul nr. 5

Calificative	Repartiția obținută în %	Repartiția ideală în %
Excepțional	3,70	2,00
Foarte bine	48,00	18,00
Bine+Normal	41,09	60,00
Mediocru	6,06	18,00
Slab	1,15	2,00

[3] Fanu Duțulescu, *Ritmul gîndirii elevului de liceu*, „Analele de psihologie", vol. X, 1944.

Explicația acestei diferențe rezidă în aceea că, în cazul nostru, la concursul de admitere s-a prezentat un lot de elevi a căror medie generală n-a fost mai mică de 6,00, iar examenul de cunoștințe a fost temeinic și principial.

Rezultatele privind ritmul gîndirii candidaților admiși se pot vedea din tabelul nr. 6.

Tabelul nr. 6

Centile	%	Calificative	%
100	0,60	Excepțional	0,60
90	0,98	Foarte rapid	6,83
80	5,90		
70	7,10	Rapid	13,00
60	5,90		
50	5,32	Normal	15,76
40	10,44		
30	15,54	Lent	54,32
20	38,78		
10	9,44	Foarte lent	9,44

Analizînd aceste rezultate, se observă că, spre deosebire de nivelul de inteligență al lotului de elevi admiși, care în urma selecției ce s-a făcut prin examenul de cunoștințe a devenit superior față de cel al întregului lot de candidați, în ce privește ritmul gîndirii, elevii admiși nu s-au grupat în jurul unor calificative mai bune decît ale lotului total. Dimpotrivă, ele au fost cu puțin inferioare : 60,73% gîndire lentă și foarte lentă la candidați și 63,76% la elevii admiși ; 17,99% gîndire normal de rapidă la candidați și 15,76% la admiși ; 21,28% candidați cu gîndire între excepțional de rapidă și rapidă față de 20,48% elevi admiși (vezi tabelele nr. 3 și 6). Rapiditatea mai mare a gîndirii remarcată la lotul întreg al candidaților față

Tabelul nr. 7

Centile	%	Calificative	%
100	1,03	Excepțional	1,03
90	17,95	Foarte bine	33,34
80	15,39		
70	14,86	Bine	20,50
60	5,64		
50	22,05	Normal	31,29
40	9,24		
30	5,64	Mediocru	7,69
20	2,05		
10	6,15	Slab	6,15

de cea a elevilor din lotul admis este dată de pripeala și superficialitatea ce caracterizează o parte destul de mare a elevilor. Cei cu astfel de trăsături, în general, nu au nici cunoștințe temeinice. Din această cauză, la examenul de cunoștințe s-au eliminat singuri ; liceele militare, prin aceasta, n-au pierdut nimic. Media ritmului gîndirii întregului lot de elevi admiși este de 35 centile, fiind normală pentru vîrsta respectivă.

În afară de cei admiși au mai fost încă elevi cu posibilități intelectuale, care au întrunit media de admitere (minimum 5,00), dar nu au fost primiți din lipsă de locuri. Rezultatele acestora la examenul de inteligență sînt cuprinse în tabelul nr. 7 (nivelul inteligenței) și tabelul nr. 8 (rapiditatea gîndirii).

Situația ilustrează, cum e și firesc, că nivelul inteligenței acestui lot de elevi este mai scăzut decît al lotului de elevi admiși : 61 centile media la respinși, față de 70 la cei admiși. Totuși, în rîndurile lor au existat mulți elevi (34,37%) care, deși au dovedit că au un nivel ridicat de inteligență, au fost respinși. Aceștia reprezintă aproximativ 15% față de totalul admișilor.

Tabelul nr. 8

Centile	%	Calificative	%
100	—	Excepțional	—
90	1,02	Foarte rapid	6,15
80	5,13		
70	7,18	Rapid	13,85
60	6,67		
50	6,15	Normal	18,45
40	12,30		
30	22,05	Lent	51,29
20	29,24		
10	10,26	Foarte lent	10,26

Ritmul gîndirii acestor elevi s-a înscris, în general, la un nivel superior celui al lotului de elevi admiși. Cu excepția celor din categoriile gîndire foarte rapidă și rapidă, aproximativ egali (20,00% față de 20,48%), la categoria gîndire normal de rapidă lotul celor respinși a cuprins 18,45% elevi, iar al celor admiși numai 15,76%; la categoriile lenți și foarte lenți, cei respinși au reprezentat 61,55%, pe cînd cei admiși 63,76%. Aceste rezultate întăresc remarca făcută mai sus cu privire la pripeală și la superficialitatea unor elevi, ale căror consecințe se răsfrîng asupra trăiniciei cunoștințelor acestora. Din această cauză, chiar și unii elevi foarte inteligenți n-au satisfăcut cerințele examenului de cunoștințe pentru a putea fi admiși.

★

Urmărind frecvența calificativelor examenului de inteligență în raport cu mediile examenului de cunoștințe, la elevii admiși se constată că, în majoritatea cazurilor, există concordanță între ele,* așa cum se vede în tabelul nr. 9.

* Corelarea se referă numai la nivelul inteligenței. Pentru ritmul gîndirii nu se poate face o corelare cu examenul de cunoștințe.

Tabelul nr. 9

Note* la examenul de cunoştinţe	9	8	7	6
Calificative la examenul de inteligenţă				
Excepţional	42,00%	32,00%	26,00%	—
Foarte bine	19,00%	39,00%	38,00%	4,00%
Bine + Normal	12,00%	34,00%	46,00%	8,00%
Mediocru	10,00%	22,00%	55,00%	13,00%
Slab	—	17,00%	50 00%	33.00%

* Notele au fost rotunjite astfel : 5,60—6,40 = 6 ; 6,60—7,40 = 7 etc. Media de admitere a fost minimum 6,00.

Din datele de mai sus rezultă că cei mai mulţi dintre elevii care au obţinut un calificativ superior la examenul de inteligenţă au fost apreciaţi bine şi la examenul de cunoştinţe. Astfel, 74,00% elevi cu calificativul excepţional la examenul de inteligenţă şi 58% cu calificativul foarte bine au obţinut medii de 9 şi 8 ; nici un elev cu calificativul excepţional n-a fost apreciat cu media 6,00, iar dintre elevii cu calificativul foarte bine, numai 4% au obţinut o astfel de medie. În acelaşi timp, însă, majoritatea elevilor cu calificativul slab la acest examen — 83% — s-au grupat la medii de 6 şi 7. Dacă se urmăreşte frecvenţa mediilor de cunoştinţe în raport cu calificativele examenului de inteligenţă (tabelul nr. 10) se constată aceeaşi concordanţă.

Tabelul nr. 10

Calificative la examenul de inteligenţă / Note la examenul de cunoştinţe	Excepţional	Foarte bine	Bine+Normal	Mediocru	Slab
9	9,88%	56,79%	29,63%	3,70%	—
8	3,34%	53,89%	37,78%	3,89%	1,10%
7	2,34%	42,74%	46,00%	7,98%	0,94%
6	—	32,37%	49,83%	11,80%	6,00%

Din tabel apare evident că majoritatea mediilor de 9,00—66,67% aparţin elevilor care au obţinut calificativul excepţional şi foarte bine la examenul de inteligenţă şi abia 3,70% celor cu calificativul mediocru ; nici o medie de 9,00 n-a fost atribuită elevilor cu calificativul slab la acest examen.

Se pot observa însă şi neconcordanţe între rezultatele celor două examene : în timp ce 32,37% din mediile de 6,00 au fost atribuite unor elevi care au obţinut foarte bine la examenul de inteligenţă (tabelul nr. 10), 17% elevi cu calificativul slab au fost apreciaţi cu nota 8,00 la cunoştinţe, iar 10% din cei cu calificativul mediocru cu 9,00 şi 22% cu 8,00 (tabelul nr. 9). Existenţa acestor neconcordanţe nu infirmă valabilitatea examenului de inteligenţă, ci, dimpotrivă, îi subliniază posibilităţile pe care le oferă şi necesitatea. Lipsa de acord între capacitatea intelectuală a unor elevi şi cunoştinţele lor este frecventă. Ea se datoreşte — în cazul elevilor inteligenţi, dar fără cunoştinţe — inexistenţei unei motivaţii superioare, comodităţii, su-

perficialității, lipsei deprinderilor de muncă, nivelului scăzut al învățămîntului, ori lipsei de exigență a profesorilor din școala în care învață etc., iar în cazul elevilor mai puțin înzestrați : sîrguinței, organizării mai bune a muncii, ambiției, diferiților stimulenți și, bineînțeles, școlii etc. Tocmai existența unor asemenea neconcordanțe face necesară folosirea unor criterii mai cuprinzătoare și mai precise de cunoaștere și de apreciere a elevilor, care să fie în măsură să stabilească mai just potențialul fiecăruia și adevărata scară a valorilor într-un colectiv. Numeroșii factori care intervin la acordarea unei note, atît obiectivi, cît și subiectivi (lipsă de experiență, nepricepere, bună ori rea dispoziție etc.) îi conferă acesteia un mare coeficient de relativitate.

Considerațiile făcute și-au găsit confirmarea și la concursul de admitere care constituie obiectul acestei analize. Cu toate că examenul de cunoștințe s-a desfășurat corespunzător cerințelor, el nu a reușit să aleagă toate valorile, astfel că printre elevii cu rezultate bune admiși în urma acestui examen sînt unii slab înzestrați și cu puține perspective (7,21% din elevii admiși au calificativul mediocru și slab la examenul de inteligență — vezi tabelul nr. 4). Aceștia, probabil, se vor pierde, ori se vor tîrî cu greu în coada colectivelor din care fac parte. În același timp, printre cei respinși, care au întrunit condițiile de admitere, au fost elevi foarte inteligenți, cu mai slabe cunoștințe la data examenului, dar cu perspectivă și mari posibilități ca, în condițiile oferite de liceele militare, să obțină rezultate foarte bune (tabelul nr. 7). Desigur, nu trebuie înțeles de aici că din categoria inteligenților ar trebui preferați și leneșii. Pentru a evita unele greșeli și a asigura admiterea numai a elevilor buni și cu reale perspective, cazurile de discordanță evidentă între un examen și altul ar putea fi reanalizate chiar în cadrul concursului, atît de comisia examenului psihologic, cît și de cea a examenului de cunoștințe și stabilite precis cauzele care au determinat o astfel de situație și, în raport cu aceasta, să se hotărască asupra admiterii sau respingerii lor.

★

Din documentația cercetată a rezultat că testul „Lahy-Nestor 100", în afara experimentării și utilizării lui de către Laboratorul de psihologie al Universității din București, a mai fost aplicat pînă în 1944 în diverse școli [4], cu rezultate pozitive. S-ar putea, totuși, obiecta că, fiind elaborat înainte de 1944, n-ar mai fi de actualitate. Fără a ne sprijini pe un studiu mai amplu, pentru valabilitatea lui pledează, pe de o parte, corelația justă dintre rezultatele examenului de inteligență și cele ale examenului de cunoștințe, iar pe de altă parte, încadrarea punctajului realizat de noi în limitele punctajului obținut pe baza aceluiași test pînă în 1944*. Astfel, din compararea histogramelor rezultatelor înregistrate la concursul nostru de admitere cu histogramele unor rezultate din 1944 nu se observă decît la ritmul gîndirii o ușoară deplasare a acestora spre dreapta (vezi schițele alăturate). Această deplasare, care acuză un ritm ceva mai lent în gîndire la o parte din elevii supuși examenului de inteligență, în 1968 va putea fi justificată prin cercetări ulterioare, referitoare la biofiziologia fiecăruia, precum și a grupurilor, ceea ce, de altfel, se intenționează a se efectua, întrucît la baza cercetărilor noastre se află ideea unui studiu longitudinal al elevilor (vezi graficul A.).

---

[4] I. C. Stoica, *Contribuții la metoda științifică de cunoaștere a individualității școlarilor în liceu*, „Analele de psihologie", vol. V, 1938 ; Dumitru Muster, A. Chiapella, *Stabilitatea etalonului*, București, Tiparul universitar, 1940 ; Fanu Duțulescu, *Studiul științific al școlarului*, „Analele de psihologie", vol. IX, 1942.

* Testul a mai fost aplicat în iunie 1968 unui număr de 400 elevi de 16 ani și s-au obținut rezultate asemănătoare.

În ce privește transformarea punctajului nivelului inteligenței în centile, se pare însă că există un coeficient de aproximație în calcul, în zona cuprinsă între centilele 40—70. Aceasta nu a influențat asupra stabilirii rezultatelor examenului de inteligență, deoarece între aceste limite se grupează subiecții ale căror deosebiri de nivel intelectual sînt minime, din care cauză și aprecierea lor, obișnuit, se face cu un singur calificativ (normal + bine). De aici apare necesitatea ca, atunci cînd se urmărește o mai mare exactitate în stabilirea diferențierilor între cei examinați, să se folosească punctajul netransformat în centile (vezi graficul B.).

★

Valabilitatea deplină a rezultatelor examenului de inteligență efectuat se va confirma urmărind evoluția elevilor examinați pe timpul școlarității. Examenul a evidențiat însă suficiente elemente pentru a putea aprecia că testele sînt în măsură să furnizeze date prețioase pentru o mai profundă și mai obiectivă cunoaștere și apreciere a elevilor, începînd chiar cu concursul de admitere.

Din corelarea rezultatelor examenului de inteligență cu cele ale examenului de cunoștințe a rezultat că, în majoritatea cazurilor, acestea s-au verificat unele prin altele. Existența unor neconcordanțe, absolut normale, nu contestă, ci subliniază necesitatea folosirii unor criterii mai cuprinzătoare de investigare a personalității elevilor, atît pentru a veni în sprijinul procesului instructiv-educativ, cît și pentru a asigura o mai judicioasă orientare profesională a acestora, în raport de capacitatea intelectuală, aptitudinile și înclinațiile fiecăruia. Această necesitate decurge și din constatarea făcută cu privire la examenul de cunoștințe care, deși a fost bine organizat, temeinic și principial, fiind singurul criteriu de selecție a elevilor, privind capacitatea intelectuală și valoarea cunoștințelor lor, nu a fost în măsură să depisteze și să aleagă din masa mare de candidați numai pe elevii cei mai capabili și cu perspectivă.

Rezultatele obținute la examenul de inteligență ne-au întărit convingerea asupra necesității de a studia modalitatea conjugării, în cadrul concursului de admitere, a examenului de cunoștințe cu a examenului psihologic care, pe lîngă nivelul inteligenței globale, să vizeze și aptitudinile de bază cerute de specificul învățămîntului din instituțiile noastre.

Lărgirea și adîncirea criteriilor de selecție reprezintă doar primul pas în direcția cunoașterii specifice a elevilor. Datele furnizate de examenul de selecție (cunoștințe, inteligență) trebuie valorificate și completate pe tot timpul școlarității, chiar din prima zi de curs. În acest sens, prima măsură ce s-a impus a fost ca repartiția elevilor să se facă ținîndu-se seama și de rezultatele testelor aplicate, prin proporționarea lor în fiecare clasă în raport cu nivelul cunoștințelor dovedite la concursul de admitere, cu nivelul inteligenței și cu rapiditatea gîndirii. De asemenea, a devenit necesar ca, în planul anual al activității instructiv-educative, munca de cunoaștere să fie cuprinsă într-un capitol independent, care să prevadă obiectivele acestei activități, scopurile generale și parțiale, în raport cu fiecare an de învățămînt, precum și cu sarcinile ce revin, pe etape, tuturor factorilor educativi. Aria de acțiune a fiecărui factor educativ a fost astfel stabilită, încît aceștia să se întrepătrundă pentru a se putea asigura mai multe puncte de referință asupra aceleiași activități pe care o desfășoară cu elevii. Modul cum se manifestă și se dezvoltă, atît din punct de vedere al însușirii cunoștințelor, al gîndirii rationale, logice, al capacității de adaptare, cît și al comportării, au constituit principalele direcții indicate pentru a se urmări fiecare elev, cu mențiuni speciale pentru cei ale căror rezultate la cele două examene (cunoștințe, inteligență) n-au concordat.

Pentru a fi utile, s-a preconizat ca datele rezultate din studiul elevilor, consemnate cu regularitate la recepționare, să fie centralizate trimestrial de către diriginți în caietele personale, apoi aceștia, sprijiniți de cadrele de conducere, să le interpreteze și să le concretizeze în concluzii asupra fiecărei însușiri psihice. La sfîrșitul anului, după ce acestea s-au coroborat cu rezultatele obținute de elevi la învățămînt și la examenul de inteligență, pe baza lor să se întocmească fișe psiho-pedagogice* pentru fiecare elev. În vederea realizării unui studiu longitudinal al elevilor, să se întocmească fiecăruia un dosar, care să cuprindă la început : datele personale, antropometrice și medicale, rezultatele școlare din fiecare an și cele ale examenului psihologic, precum și fișa psiho-pedagogică, acestea urmînd să constituie primele piese din dosarul biotipologic necesar tuturor elevilor, pe tot timpul școlarității.

Cunoașterea multilaterală a personalității elevilor impune însă folosirea unui arsenal mai bogat de procedee și de mijloace de studiu. De aceea, în afară de efectuarea examenului de inteligență, cel puțin încă o dată pînă la terminarea liceului, probabil la intrarea în clasa a XII-a, există preocuparea pentru testarea și a altor însușiri psihice (atenția, imaginația, memoria, sugestibilitatea, spiritul de observație, viteza mișcării, dexteritatea degetelor, gîndirea tehnică, tipul de personalitate, tendințele psiho-neurotice și altele). Pentru realizarea unor astfel de obiective devine stringentă necesitatea introducerii psihologului școlar și a organizării laboratorului psiho-pedagogic școlar. Pînă atunci s-a considerat util ca un colectiv format din profesorul de psihologie, medicul școlar și trei profesori cu experiență, pasionați în activitatea cu elevii, să îndrumeze și să sprijine munca de cunoaștere desfășurată de cadrele didactice.

ТЕСТЫ НА ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНАХ В ВОЕННЫЕ УЧИЛИЩА

(Резюме)

Автор ставит своей целью доказать, что проверка знаний, как единственный критерий на вступительных экзаменах, не всостоянии выявить и отбирать хороших учащихся. Применение тестов умственного развития может привести к ценным дополнительным даным, которые, вместе с результатами экзамена, являются более точными критериями отбора учащихся.

TESTS D'INTELLIGENCE AU CONCOURS D'ADMISSION DANS LES LYCÉES MILITAIRES

(Résumé)

L'auteur se donne pour tâche de démontrer que l'examen des connaissances, en tant que seul critère de sélection au concours d'admission dans les lycées, n'est pas en mesure de découvrir et de choisir seulement les élèves les mieux doués. En organisant, outre cet examen, un autre fondé sur des tests d'intelligence, on peut obtenir des données supplémentaires précieuses qui, corroborées aux résultats de l'examen des connaissances, offre des critères plus complets pour sélectionner les élèves tant par rapport à leur niveau de connaissance que par rapport à leur niveau d'intelligence.

* Pentru început, fiind mai simplă și mai ușor de completat, s-a adoptat o fișă psiho-pedagogică aflată în studiu la Institutul de științe pedagogice.

INTELLIGENCE TESTS AT THE ENTRANCE EXAMINATION FOR THE ARMY LYCÉES

(Abstract)

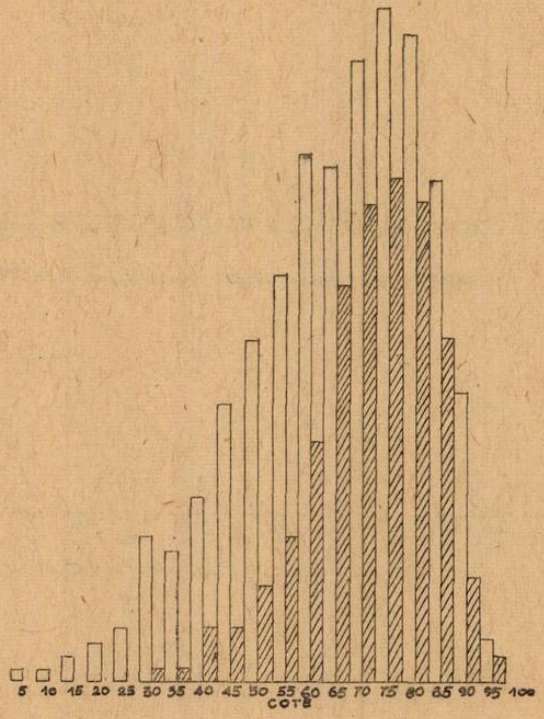
The author wants to demonstrate that the examination of knowledge at the entrance examination to lycées as the only criterium of selection cannot find and elect only capable and prospective puplis. By using, together with this examination, a test of intelligence some further data have been obtained which, together with the results of the examination of knowledge, can afford more general criteria for selecting pupils both on the level of their knowledge and on the level of intelligence.

A. SITUATIA COMPARATIVA

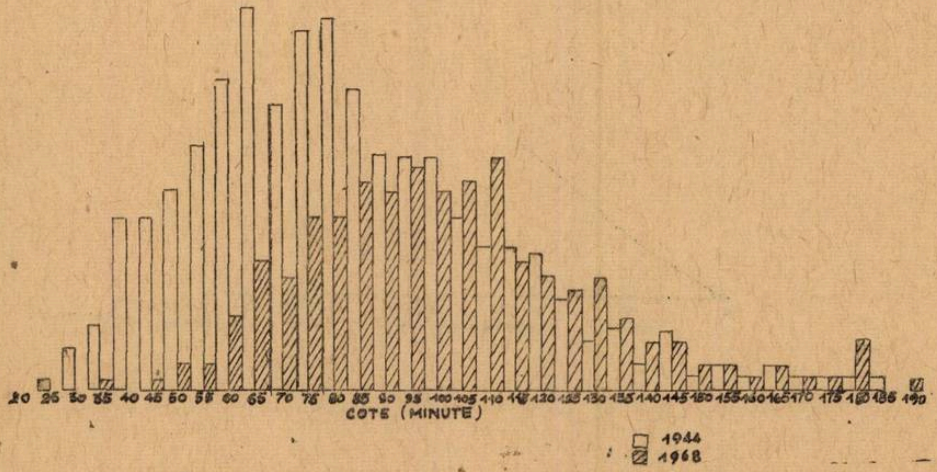
A UNOR REZULTATE OBTINUTE CU TESTUL „LAHY NESTOR 100" IN 1944 SI 1968

VÎRSTA 15 ANI
NUMARUL { 1944 = 2111
1968 = 1059

a PUNCTE

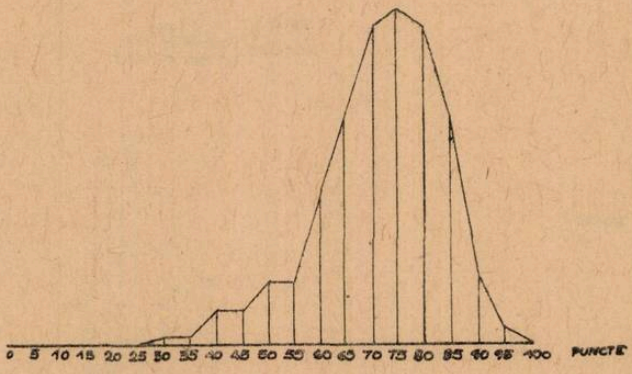


b. TIMP

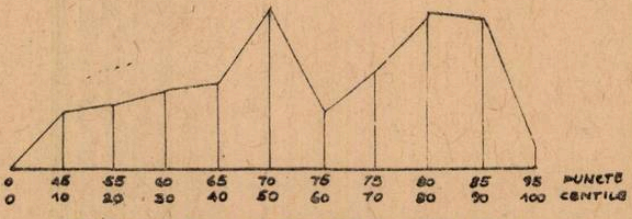


B. REPREZENTAREA GRAFICĂ A TRANSFORMĂRII PUNCTAJULUI ÎN CALIFICATIVE

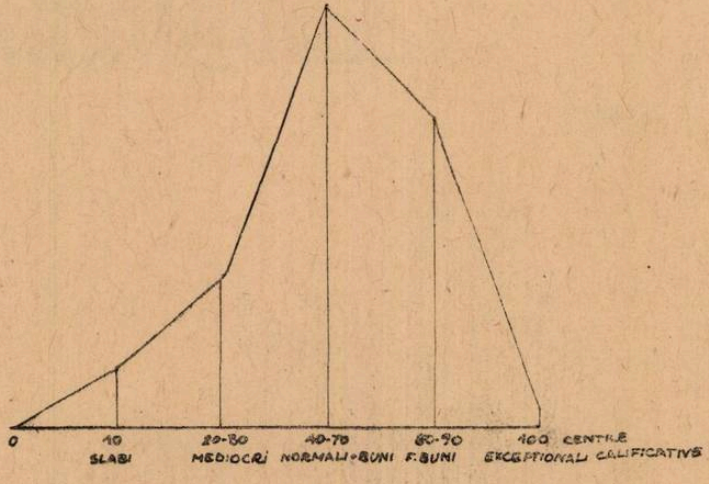
PUNCTAJUL BRUT



PUNCTAJUL TRANSFORMAT ÎN CENTILE - PUNCTE



CENTILELE - PUNCTE TRANSFORMATE ÎN CALIFICATIVE



Imobilitatea structurilor verbale memorate contextual și dezvoltarea gîndirii la copilul cu debilitate mintală

Prof. dr. CONSTANTIN PUFAN

Structurile verbale însușite contextual diferă între ele prin semnificația generală și specială, prin mobilitate și variabilitate, depinzînd de modul în care au fost reținute și sînt utilizate de către copiii cu debilitate mintală. După cum s-a menționat adesea în literatura de specialitate, multe dintre structuri, prin conținut și formă, păstrează timp îndelungat, la acești copii, caracteristicile și rolul unor șabloane deosebit de rigide [1].

Preocupîndu-ne de evoluția psihică a debilului mintal în condițiile oferite de procesul instructiv-educativ din școala ajutătoare, comparativ cu dezvoltarea elevilor normali din școala generală, în centrul atenției noastre au stat anumite structuri din rîndul celor care au fost memorate contextual. Am avut în același timp în vedere unele dintre modalitățile înlăturării imobilității, în scopul folosirii cît mai eficace a cunoștințelor însușite.

Metodica cercetării. Structurile verbale urmărite au făcut parte din rîndul celor de care au luat cunoștință elevii prin intermediul unor texte de literatură română. În cercetare au fost cuprinși 75 de elevi de la Școala specială ajutătoare nr. 3 din București, din clasele : a IV-a (30 elevi), a VI-a (30 elevi) și a VIII-a (15 elevi). Comparativ au fost cuprinși în studiu 88 elevi de la Școala generală nr. 141 din București, aparținînd claselor : a III-a (28 elevi), a V-a (30 elevi) și a VII-a (30 elevi). Cercetarea a fost efectuată în anul școlar 1967/1968. Proba de bază folosită a fost povestirea scrisă (compunerea), sub următoarele două forme : 1) povestirea conținutului unor texte literare în proză, cunoscute și 2) povestirea conținutului unor poezii învățate pe de rost de către elevi. Textele literare în proză folosite în cadrul probelor din școala ajutătoare au fost : *Condeiele lui Vodă* (la clasa a IV-a), *Pupăza din tei*, de I. Creangă și *Domnul Goe* de I. L. Caragiale (la clasele a VI-a și a VIII-a), iar poeziile : *Ce te legeni, codrule*, de M. Eminescu (la clasele a IV-a, a VI-a și a VIII-a), *Bunica*, de Șt. O Iosif (la clasa a IV-a), *Mama*, de G. Coșbuc și *Muma lui Ștefan cel Mare* de Al. Bolintineanu (la clasele a VI-a și a VIII-a). Textele literare în proză folosite pentru probele de la școala generală au fost : *Apărarea Sarmisegetuzei* (la clasa a III-a), *Pupăza din tei* (la clasele a V-a și a VII-a) și *Domnul Goe* (la clasa a VII-a). Poeziile folosite au fost : *Ce te legeni, codrule* (la clasele a III-a, a V-a și a VII-a), *Mama* de G. Coșbuc (la clasele a V-a și a VII-a), *Bunica* de B. Șt. Delavrancea și *Muma lui Ștefan cel Mare* (la clasa a VII-a).

Au fost analizate răspunsurile obținute de la fiecare elev în parte și pe clase, materialul faptic cules oferind posibilități pentru stabilirea unor corelații între diferite tipuri de răspunsuri, evidențiind dinamica sub care se înfățișează operarea cu structurile verbale, atît la fiecare elev în parte, cît și la colective întregi.

---

[1] B. Inhelder, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Neuchâtel, Delachaux — Niestlé, 1943 ; C. Pufan, *Sesizarea tautologiei, a absurdului și a relațiilor cauzale de către debilii mintali*, „Revista de psihologie" nr. 3/1968 ; B. Zörgö, M. Farkaș, *Date experimentale cu privire la raportul dintre acțiunile obiectuale și răspunsurile verbale la copiii deficienți mintali*, în „*Probleme de defectologie*", vol. V, sub red. B. Zörgö și V. Mare, E.D.P., 1966.

Realizarea compunerii, ca rezultat al rezolvării probei de proză date, demonstrează că un mare număr de elevi din ambele tipuri de şcoli utilizează calea narativ-reproductivă de întocmire a lucrărilor, îmbinînd cuvinte şi diferite structuri verbale complexe, din rîndul celor folosite de ei în diferite alte împrejurări, cu anumite cuvinte şi structuri verbale prezente în textul original. Structurile verbale proprii originalului nu sînt citate ca atare de mulţi elevi, mai ales de cei din şcoala ajutătoare.

Rezolvarea pur reproductivă, în care este deci mai puţin prezentă nota activă a elevului, are un procentaj redus faţă de alte forme ale rezolvării probelor date; ea nu lipseşte însă cu totul. În unele situaţii, prin adăugarea unor elemente noi privitoare la conţinut, rezolvarea reproductivă se îmbină cu anumite devieri de la ceea ce exprimă textul original. Devierile mai pot fi însă întîlnite şi la alte forme de rezolvare.

Rezolvarea narativă şi cea narativ-reproductivă progresează în funcţie de solicitare, de posibilităţile elevilor de a se exprima oral şi scris cu ajutorul vocabularului de care dispun, spre a reda conţinutul lecţiilor cunoscute. În rîndul răspunsurilor la probele date (mai ales la clasa a IV-a a şcolii ajutătoare), unele sînt parţial sau total incoerente. Uitarea conţinutului, precum şi manifestarea la unii elevi a unor fenomene de instabilitate a schemelor logice ale unor lecturi favorizează prezenţa acestei situaţii. Rezultă de asemenea că, dacă nu este stimulată şi orientată în mod metodic, gîndirea copiilor cu debilitate mintală nu le permite acestora să-şi formeze viziuni de ansamblu asupra schemelor lecturilor de care au luat cunoştinţă şi să realizeze cu anticipaţie un anumit plan în vederea rezolvării probei. De aceea, însăşi trecerea la relatarea analitică întîmpină dificultăţi.

Din cauza lipsei de discernămînt, unii elevi din şcoala ajutătoare consideră că la un anumit titlu se poate anexa nu numai ceea ce figurează în originalul lecturii, dar şi elemente aparţinînd unor contexte parţial sau total diferite. În acest caz, pe bază de asociaţii consolidate sau realizate la întîmplare, ei scriu titlul dat, dar se referă la altceva. Există şi situaţii în care, după scrierea titlului, se aşteaptă, elevii nemaifiind capabili să scrie altceva, nu atît ca urmare a insuficientei cunoaşteri a conţinutului general al lecturii, cît a dificultăţilor de actualizare identică sau analogă a începutului lecturii, în felul în care aceasta se prezintă în original. Elevii respectivi încearcă să imprime probei o rezolvare reproductivă, însă neamintindu-şi textul original, ei rămîn în aşteptare, adoptînd astfel în mod mecanic procedeul folosit la examinarea orală, cînd, dacă cel întrebat nu reuşeşte să răspundă, profesorul solicită de obicei răspunsul de la ceilalţi sau răspunde el. Nu sînt excluse nici situaţiile de negativism, determinate de indispoziţii, capricii etc.

Fiind rezultatul memorării mecanice, reproducerea rigidă îngrădeşte posibilităţile realizării narative, o sărăceşte în conţinut, limitează chiar posibilităţile imaginaţiei sub ambele forme active (reproductivă şi creatoare). Reproducerea narativă, precum şi cea narativ-reproductivă sînt nedespărţite nu numai de memoria verbal-logică, dar şi de gîndirea logică, implicînd prelucrarea, reelaborarea. Reproducerea rigidă echivalează cu reeditarea, de obicei fragmentară şi în procentaj variabil, a textului original (vezi tabelul nr. 1).

Răspunsurile date de elevi conţin adesea devieri, dintre care unele de detaliu (uşoare), altele esenţiale (grosolane). Datorită devierilor uşoare (neesenţiale), pălăria domnului Goe devine „căciulă", „bască", „chipiu" (uneori „chipeu") sau pălăriuţă, mai ales pentru elevii din şcoala ajutătoare. Unii elevi menţionează că amenda plătită pentru domnul Goe în tren a fost de 7,50 lei, iar alţii de 17,50 lei. Cu ocazia compunerii pe tema *Pupăza din tei* s-au obţinut formulări variate, dintre care

ŞCOALA AJUTĂTOARE

Relaţia dintre conţinut şi formă oglindită în rezultatele probei pe bază de proză

Clasele	Rezolvare narativă				Rezolvare reproductivă				Rezolvare narativ-reproductivă				Parţial sau total incoerentă	Scriu titlul, dar se referă la alt conţinut	Scriu doar titlul
	Integrală		Parţială		Integrală		Parţială		Integrală		Parţială				
	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri			
IV	—	6,66	—	13,33	—	6,66	—	—	26,66	—	16,66	—	23,37	—	6,66
VI	3,33	3,33	13,33	13,33	—	3,33	—	6,66	26,66	10,04	13,33	—	—	6,66	—
VIII	6,66	—	6,66	6,66	—	6,66	—	—	46,66	3,33	13,38	3,33	6,66	—	—

ŞCOALA GENERALĂ

III	25,00	7,14	32,14	25,00	—	—	—	—	7,14	—	3,58	—	—	—	—
V	33,33	—	6,66	3,33	—	—	6,66	—	33,33	3,33	13,36	—	—	—	—
VII	30,00	3,33	—	—	—	—	—	—	53,33	3,33	10,01	—	—	—	—

unele care exprimă un conținut mai larg (cuprinzător), iar într-un anumit fel mai generalizat decît cel cuprins în textul original. De exemplu : „În toate zilele mama îl scula de dimineață pe Ion să se ducă în țarină cu mîncare la niște lingurari" (în clasa a VI-a, școala ajutătoare). Alteori se generalizează numai anumite elemente, prin folosirea unor cuvinte din rîndul celor mai bine întipărite în memoria elevilor, de exemplu : „Mergînd pe *stradă* (sublinierea noastră) el s-a abătut pe la teiul cu flori" (clasa a VI-a). De asemenea, denumirea unor personaje poate fi modificată prin substituiri sau metamorfozări. Astfel, unii elevi, din ambele tipuri de școli, spun că pe Ion l-a scăpat de mînia lingurarilor „o chireandă", „o femeie", „o fată" sau „un țăran". Din rîndul devierilor grosolane, întîlnite numai la elevii școlii ajutătoare, fac parte afirmațiile : „Pupăza din tei își făcuse cuibul într-un stejar des" (clasa a IV-a); „Pupăza locuia la Humulești într-un stejar bătrîn" (clasa a VI-a); „Lingurarii plecaseră să prășească porumbul sau grîul" (clasa a VI-a); „Lingurarii arau și prășeau pămîntul" (clasa a VIII-a) și altele.

Expresiile figurate, de cele mai multe ori, nu sînt înțelese ca atare de către mulți elevi, dar mai ales de cei cu debilitate mintală. Așa se explică modificările cu o nuanță proprie ale unor asemenea expresii, ajungîndu-se la relatări cu următorul specific : „Lingurarilor li se lungiseră urechile de foame" ; „Le era o foame de mîncau și lemne" (clasa a IV-a și a VI-a); „Au început să-l ia la bătaie că a întîrziat cu mîncarea" (clasa a VI-a); „Ion Creangă cînd a ajuns acolo lingurarii de foame au vrut să-l mănînce de viu dar a avut noroc că a fost acolo o fată care a început să strige la ei ca să-l lase în pace pe copil că el nu e de vină cu nimic" (clasa a VIII-a).

Există de asemenea tendințe de contopiri de tipul aglutinării (de exemplu, între lecturile *Pupăza din tei* și *La scăldat).* Aceste tendințe sînt determinate mai ales de asociațiile formate prin contiguitate, prin citirea aceleiași cărți — *Amintiri din copilărie* de I. Creangă — fiind vorba totodată de întîmplări în care personajul principal este același.

★

Spre deosebire de compunerile pe bază de lecturi în proză, unde nota dominantă, încă de la început, este cea narativă, compunerile pe bază de versuri, îndeosebi la clasele mici, tind spre reproductiv. De exemplu, la clasa a IV-a a școlii ajutătoare, compunerile sînt realizate prin înlănțuirea (întocmai sau aproximativă) versurilor, în succesiunea verticală sau orizontală. La clasele mari, trăsăturile reproductive cedează tot mai mult loc celor narative. Narativ-reproductivul demonstrează utilizarea textului original la un nivel de înțelegere și de aprofundare din ce în ce mai ridicat.

Redarea în proză a conținutului versurilor nu întîmpină, totuși, întotdeauna același număr și grad de dificultăți. Ele sînt mai numeroase și mai mari în situațiile în care se încearcă efectuarea analizei logice a versurilor memorate fără suficient discernămînt ; la fel cînd elevul, înțelegînd în mod mecanic sarcina dată, nu înțelege că o compunere pe bază de versuri nu implică necesitatea menținerii versificației. Sînt de asemenea frecvente situațiile în școala ajutătoare, cînd din anumite poezii elevii au păstrat în memorie numai unele elemente ale formei, alături de fragmente de versuri sau versuri izolate ; cu ajutorul acestora ei nu reușesc să actualizeze nici narativ sau narativ-reproductiv, dar nici reproductiv

ŞCOALA AJUTĂTOARE

Relaţia dintre conţinut şi formă oglindită în rezultatele probei pe bază de versuri

Clasele	Rezolvare narativă				Rezolvare reproductivă				Rezolvare narativ-reproductivă				Parţial sau total incoerentă	Scriu titlul, dar se referă la alt conţinut	Scriu doar titlul
	Integrală		Parţială		Integrală		Parţială		Integrală		Parţială				
	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri	Respectînd originalul	Cu devieri			
IV	—	—	3,33	10,00	—	10,00	10,00	13,33	—	10	26,66	—	10,00	6,68	—
VI	20,00	3,33	13,33	3,33	—	—	—	—	13,33	13,33	20,00	—	6,69	3,33	3,33
VIII	6,66	—	6,66	6,66	—	—	—	6,66	33,35	33,35	—	—	6,66	—	—

ŞCOALA GENERALĂ

III	7,14	—	17,85	25,00	—	3,57	—	3,57	10,74	7,14	21,42	—	3,57	—	—
V	16,66	—	13,33	6,66	—	3,33	—	—	33,33	3,33	23,36	—	—	—	—
VII	23,36	—	3,33	—	—	—	—	—	43,33	—	29,98	—	—	—	—

conținutul poeziilor respective. (vezi tabelul nr. 2). Ca exemplu, transcriem în întregime răspunsul dat de către un elev din clasa a VIII-a a școlii ajutătoare, cu ocazia probei de compunere pe tema poeziei *Ce te legeni, codrule :*

„Ce te legeni codrule
Foaie verde codrule
Iar ei au vrut să trimeată pămînt
Ei le răspun că nu vrem
Noi vrem pace și libertate
Lor o să fie fericiți toți
Chiar ei să fie uniți la un loc
Codru codru codrule
Ce faci tu măi drăgusule
Iar ei vor tămîne așa
Iar ei cînd să tea acum
Alții nău ce să le facă mai de mult".

Cu predilecție la clasele mari, narativ-reproductivul predomină asupra reproductivului și narativului, luate izolat. Adesea, această predominare se realizează însă pe baza devierii de la conținutul textului original. În sprijinul devierii, la toate clasele, vin explicațiile și comentariile făcute la clasă pe marginea versurilor studiate, cît și celelalte cunoștințe de care dispun elevii.

Unii elevi nu reușesc să relateze în mod satisfăcător nici măcar conținutul poeziilor studiate recent, deoarece n-au reținut principalele idei. De aceea, la lecțiile de verificare a cunoștințelor, cît și cu ocazia probelor date de noi, amintindu-și comentarii legate de alte poezii, unii elevi transferă sau încearcă să transfere în mod mecanic în răspunsuri o parte din conținutul și structurile verbale specifice acelor poezii. În felul acesta, adecvatul a cedat locul neadecvatului, iar rezolvarea corectă a fost ocolită. Alteori, răspunsurile s-au improvizat, iar în lipsa sistematizării logice s-a ajuns la exprimări parțial sau total incoerente.

Atît la elevii școlii ajutătoare, cît și la cei ai școlii generale, devierile de la textul original se dovedesc a fi intenționate, sau neintenționate. Cele intenționate se bazează pe cunoașterea corectă sau aproximativă a conținutului și pe dorința de a realiza expuneri narative sau narativ-reproductive ; cele neintenționate, pe forța anumitor automatisme, stimulate ocazional, în condițiile acelorași cerințe, de cunoaștere superficială sau chiar de uitarea totală a conținutului.

Deși în compunerile realizate pe bază de versuri își pot face apariția principalele categorii de deficiențe întîlnite la probele de același tip, bazate pe proză, procentajul anumitor greșeli (de exemplu, al legării cuvintelor între ele) este mai mare în cazul versurilor. Numărul mare al acestor greșeli se datorește dinamismului pe care-l imprimă ritmicitatea, atît pentru memorare, cît și pentru reproducerea celor memorate, tendințelor de actualizare automată a poeziilor sau componentelor unor poezii cunoscute. Asemenea exemple găsim la toate clasele. Astfel, la clasa a IV-a :

„În această poezie se spune că Mihail Eminescu arăta cum codrul stătea cu crangil la pămînt și că de ce nu mași legăna dacă trece vremea mea și se spune că vremea lui trecea și ziua scade și noaptea vine cîntăreți nia alungă. Pe urmă codru stătea singur și cînd sa trezit că bate vîntul și frunzele cădeau pe jos. Se vede că codru sa veștejit și ai rămas singur și peurmă se spune că peste vîrf de rămurel trece în stoluri rîndunele ducînd gîndurile mele și norocul meu cu iele".

Răspunsurile date de elevii din clasele mari ale şcolii generale demonstrează prezenţa unei capacităţi sporite în înţelegerea şi pătrunderea în esenţa şi subtilităţile textului lecturilor la care se referă. Succese calitative şi cantitative pot fi constatate de asemenea la elevii şcolii ajutătoare. Remarcăm că progresul obţinut de către elevii şcolii ajutătoare e nelipsit de un anumit specific. La clasa a VI-a se păstrează anumite trăsături întîlnite la clasele mai mici, de exemplu : „În această poezie Mihail Eminescu ne arată despre un codru care era iubit de păsările care zburau peste crengi, stoluri de rîndunele ducînd gîndurile. Mihail Eminescu ne arată că îl lasă pustiit şi cu dorul singurel de mă îngîn naumai cu el"...

Situaţia nu e întru totul diferită nici la clasa a VIII-a a şcolii ajutătoare. Spre exemplificare, citărn un fragment din compunerea realizată de un elev din clasa respectivă : „Natura îmbietoare a pomilor se legănau fără ploaie fără vînt şi cu crengile la pămînt. Codrul spunînd de ce nu ma-şi legăna dacă vremea trece aşa"...

Există expuneri, cu predilecţie aparţinînd elevilor şcolii ajutătoare, ce includ fenomene de contaminare între versurile poeziei citate şi cele ale altor poezii cunoscute. De exemplu, referindu-se la poezia *Ce te legeni, codrule*, un elev din clasa a VIII-a a menţionat că : „Ziua trece, noaptea trece, dimineaţa ninge iară", cuvinte care amintesc versul „Ziua ninge, noaptea ninge, dimineaţa ninge iară", din poezia *Iarna* de V. Alecsandri.

Nu sînt absente cu totul nici contaminările poeziilor cu anumite lecturi în proză. La baza acestor contaminări stau anumite structuri verbale devenite inerte, asociate cu pronunţarea sau cu scrierea numelor unor scriitori, ale unor personaje literare. De exemplu, referindu-se la poezia *Ce te legeni, codrule* de Mihail Eminescu, un elev a scris : „De mic copil Eminescu era prieten cu Ion Creangă, neîntrecutul nostru povestitor care ne povesteşte toate năzdrăvăniile sale în volumul Amintiri din copilărie"... (clasa a VIII-a), sau : „A fost odată un tei foarte bătrîn care se legăna la bătaia vîntului. Teiul l-a întrebat pe vînt de unde vine iar vîntul i-a răspuns că de la rîu"... (clasa a VI-a).

Efectuînd compuneri pe tema *Mama* (de G. Coşbuc), *Bunica* (de B. Şt. Delavrancea), *Muma lui Ştefan cel Mare* (de D. Bolintineanu), prea puţini elevi încurcă conţinutul acestora. Fenomenul cel mai ades întîlnit este însă simplificarea celor exprimate prin textul original şi adăugarea de elemente noi, ca rezultat al unor asociaţii ce au la bază experienţa de viaţă a elevilor înşişi. De exemplu, cu ocazia probei de compunere pe tema poeziei *Bunica*, un elev din clasa a IV-a a şcolii ajutătoare a scris : „Eu am fost la ţară la bunica. Bunica me-a spus că dacă am venit la dînsa să stau cuminte. Dacă vii la să te duci la gîrlă. Eu i-am spus că mă duc la gîrlă. Eu am fost la bucnica la ţară"...

La aceeaşi clasă întîlnim încercări de a povesti prin folosirea corectă sau deformată a unor cuvinte şi sintagme prezente în textul original. De exemplu : „Bunica are ochi mici şi ninşi e plină de dioşie", „Toarce fus după fus. Şi în ochi ei vede aevea firavei bunici o văd aici"...

Totuşi, sistematizări sau începuturi de sistematizare găsim nu numai la elevii şcolii generale, dar şi la cei din şcoala ajutătoare, mai ales la clasele mari. Ele constau în extragerea sau în încercări de a extrage ideile principale. În cazul poeziilor, criteriul de bază pentru orientare devine de obicei strofa, chiar şi atunci cînd ideea principală se exprimă cu ajutorul a două sau mai multor strofe. Anumite elemente manifestă deci tendinţa de a imprima o condiţionare mecanică, stereotipă. Nu este de loc uşor pentru debilul mintal să observe că fragmentul logic

al poeziei nu se identifică în toate ocaziile, în mod necesar, cu strofa. Spre a ilustra o asemenea situaţie, exemplificăm cu modul în care a înţeles să rezolve proba de compunere pe tema poeziei *Mama*, de G. Coşbuc, un elev din clasa a VI-a a şcolii ajutătoare :

„În poezia Mama George Coşbuc arată dragostea mamei faţă de fiul ei. În prima strofă George Coşbuc arată locul unde se află casa părintească. În a doua strofă poetul arată interiorul sărăcăcios al casei cîteva lemne care mocnesc în vatră şi care fac diferite umbre în cameră. În a treia strofă poetul arată pe mama lui şi cele două surori care loc împreună cu mama lor ele nu au tată. În a patra strofă poetul arată ce sentimente de dragoste faţă de fiul ei o cuprinde pe mama lui, că i se pare că poarta s-a deschis şi că vine el şi bate la geam cu degetul. În a cincea strofă poetul arată că aşa gînditoare era mama lui că nici nu ştie că i-a scăpat fusul din mînă şi mirarea fetelor care văd că se uiti la el şi nu-l vidia. În a şasea strofă poetul arată că mama lui îl aşteaptă zi şi noapte ca să vină şi nu se culcă Cu totuşi că fetele s-au culcat. În ultima strofă poetul arată că mama lui plînge la vatră şi spune că el a plecat şi nu mai vine".

Existenţa mai multor personaje în cadrul aceleiaşi lecturi poate duce la confundarea comportării şi la redistribuirea fără discernămînt a spuselor (replicilor) acestora. Astfel de caracteristici găsim mai ales în cuprinsul compunerilor alcătuite de către cei cu debilitate mintală. De exemplu, la o asemenea probă, pe baza poeziei *Muma lui Ştefan cel Mare*, unii elevii au confundat atitudinea mamei domnitorului cu cea a soţiei lui, afirmînd că „soţia lui Ştefan i-a spus să se reîntoarcă la luptă iar dacă va muri, mormîntul îi va fi încoronat cu flori".

Uneori apar chiar deformări mai grave, ca afirmaţia că „nu e vorba de Ştefan, ci de fiul lui". Nu lipsesc cu totul nici exprimările contradictorii, mai ales la elevii şcolii ajutătoare : „Ştefan a învins şi s-a reîntors victorios la familia sa el a murit în luptă" (clasa a VIII-a). În acest caz, intervin fenomene de contaminare, mai ales sub influenţa unor elemente din *Moartea lui Fulger* de G. Coşbuc.

Lucrările efectuate de elevii debili mintal cu tulburări de vorbire, deşi posedă diferite trăsături comune sub aspectul conţinutului, evidenţiază trăsături specifice logopatiei, sub aspectul formei. Exemplificăm prin lucrarea unui elev dislalic din clasa a VIII-a :

„Poietul ne descrie despre Muma lui Ştefan cel mare, cînd Ştefan a plecat la război şi s-a întors rănit, de la război, şi începu să bată la poartă. Dar Domisa sare la fereastră şi întreabă, cine e la poartă. Eu Ştefan mă întorc rănit, vîntul cînd abate răniele mă dor, turcii mă încoszor, dar deschides poarta. Dar Domisa îi spuse cum îndresnes sămi poroce. Ştefan ie departe, des Ştefan cu adevărat dute cu oastea, şi luptă cu vidizie, şi dacă mor, ver fi încorona cu flori. Ştefan se întoarce cu oastea lui la luptă şi începu să seceră cînd în dreapta cînd în stînga şi căzu şi el mort, şi a fos în mormîntat cu flori".

★

Complexa configuraţie a debilităţii mintale scoate în evidenţă existenţa unor posibilităţi intelectuale dispersate, necoordonate, la elevii şcolii ajutătoare, făcînd necesară atît valorificarea maximă a potenţialului psihic al acestor deficienţi, cît şi educarea, prin cultivare şi direcţionare sistematică spre conştient, a întregii lor evoluţii psihice.

La toate lecţiile, dar mai ales la cele de limbă şi literatură este necesară utilizarea de metode şi procedee în sprijinul dezvoltării gîndirii, limbajului şi a celorlalte procese psihice. Analiza înţelegerii textului, combinată cu oferirea explicaţiilor corespunzătoare, devine necesară, mai ales pentru elevii şcolii ajutătoare, nu numai la studiul gramaticii, dar şi la cel al literaturii.

Sînt necesare de asemenea multe reveniri, în cît mai variate ocazii, cu scopul verificării și consolidării cunoștințelor prin actualizare sistematică. În felul acesta se luptă împotriva păstrării sporadice, fragmentare, haotice a cunoștințelor, cît și a păstrării în bloc, ce favorizează actualizarea compartimentată. Asupra cunoștințelor elevilor cu debilitate mintală uitarea acționează cu predilecție după legitățile memoriei mecanice, nu după cele ale memoriei logice. Tocmai de aceea, elevii din școala ajutătoare pot să se refere mai precis la conținutul lecturilor pe care și le amintesc contextual.

Adesea, numai titlul unei anumite lecturi în proză sau al unei anumite poezii cunoscute nu reușește să asigure actualizarea conținutului. Pentru actualizare, o dată cu darea titlului, mai trebuie să fie amintite unele dintre ideile cuprinse în text sau aspecte ale modului sub care a fost cunoscut textul.

În procesul actualizării conținutului anumitor lecturi (în proză sau poezii), elevii alătură expresiilor folosite de ei, în mod frecvent, expresii din textul original, deoarece nu izbutesc să găsească singuri echivalentele verbale necesare exprimării aceluiași conținut. În multe împrejurări, nereușita este strîns legată de căutarea unor corespondente analitice pentru cuvintele testului care au fost memorate, din dificultatea de a sesiza și păstra ideile principale extrase din originalul lecturii.

Menținerea rigidă la trăsăturile textului frînează posibilitățile de a îmbogăți vocabularul cu un număr tot mai mare de termeni, precum și folosirea multiocazională a acestora. Dificultăți sporite se întîmpină de obicei în folosirea pluri-semantică a cuvintelor care îndeplinesc în mod firesc un asemenea rol. Pe această cale se creează îngrădiri pentru gîndire în primul rînd, mai ales în privința abstractizării și generalizării. Noțiunile care ar trebui să fie incluse în cuvintele și cu atît mai mult în structurile verbale memorate contextual nu dispun de condițiile necesare dezvoltării, deoarece conținutul lor dobîndește în mod artificial o utilizare invariabilă.

La rîndul lor, fenomenele de contaminare a conținutului unor lecturi — întîlnite în relatările multor elevi (mai ales din școala ajutătoare) — nu trebuie să fie considerate întotdeauna în rîndul consecințelor uitării unor cunoștințe însușite cîndva în mod delimitat. Uneori, ele pot fi încercări specifice de a efectua generalizări nedirijate, deci cu predominanță spontane, pe baza unor cunoștințe care, din punct de vedere logic, nu dispun de sistematizările și corelațiile cuvenite. Se manifestă tendința de înglobare a cunoștințelor recent însușite în sisteme caracterizate fie prin rigiditate, fie prin labilitate exagerată. Tocmai de aceea nu pot fi considerate excepții situațiile în care elementele mecanice și cele neesențiale ies în evidență, deținînd rol central nu numai prin frecvență, dar și prin specific. Așa se explică de asemenea (atît în cazul compunerilor pe bază de versuri, cît și în cel al probelor de același tip pe bază de proză) atașarea unor forme create prin analogie la conținuturi parțial sau total incoerente.

Ideile cuprinse în textele literare de proză sînt de obicei mai ușor de reținut și de actualizat de către elevii școlilor ajutătoare, proza permițînd detașarea lor de contextul original fără depunerea unor eforturi mari. Situația este diferită în cazul versurilor, din cauza ritmului, rimei și în general a muzicalității, care acționează în sprijinul memorării lor, dar și în defavoarea detașării ideilor principale de contextul original. În condițiile debilității mintale, aceiași factori pot crea dificultăți în aplicarea unui riguros discernămînt pentru înțelegerea conținutului și memorarea textului. Aici pot exista chiar anumite decalaje; la probele de proză decalajele sînt însă întotdeauna mai mici decît la cele de versuri.

Rezultă de asemenea că, reţinînd mai uşor forma decît semnificaţia unor cuvinte, iar totodată mai uşor forma decît conţinutul lecturilor (cu atît mai mult al poeziilor), gîndirea debilului mintal devine favorabilă pentru apariţia convenţiei arbitrare. Forţa intelectivă a asociaţiilor scade în favoarea celei inerţiale, ca urmare a faptului că se reţine mai uşor componenta verbo-motorie, decît cea logică. Acest fapt imprimă modalităţi specifice de formare şi conservare a experienţei, nu numai la nivelul general al proceselor şi operaţiilor de gîndire, al memoriei verbal-logice etc., dar şi la cel particular, de exemplu, al contiguităţii, asemănării şi contrastului. De aceea, în locul schemei logice apar adesea asociaţii arbitrare. guvernate de asemănarea sonoră sau grafică a cuvintelor sau contextelor, precum şi de asemănarea lor situaţională.

În împrejurările cercetate de noi, degradarea cunoaşterii verbal-logice de către debilii mintal (de exemplu, a conţinutului unor lecturi în proză sau al unor poezii) atrage după sine degradarea abstracţiei, încurajînd tendinţa de a reveni la nivelul reprezentărilor conexionate sau chiar al celor izolate. Cele mai multe dificultăţi în înţelegere le prezintă expresiile verbale cu conţinut figurat, ele fiind interpretate cu predilecţie la propriu. Nici chiar elevii cu debilitate mintală din clasele mari nu pot sesiza cu uşurinţă substratul contextual. De aceea, asupra verificării înţelegerii şi utilizării figurate de care au luat cunoştinţă elevii şcolii ajutătoare trebuie să se revină mai mult decît asupra altor categorii de cuvinte.

НЕПОДВИЖНОСТЬ РЕЧЕВЫХ СТРУКТУР, УСВОЕННЫХ КОНТЕКСТУАЛЬНО, И РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

(Резюме)

Контрольные работы по сочинению, оперирующие с содержанием литературных текстов (в прозе и стихах), позволяют выявить влияние речевых структур, усвоенных контекстуально на мышление и развитие речи умственно отсталых учащихся.

Остановка на чертах текста тормозит возможности обогащения словарного запаса и применение его элементов в других ситуациях. Создаются также преграды для мышления, в особенности в области абстрагирования и обобщения, так как понятия — означаемые данными словами или речевыми структурами — искусственно приобретают неизменяемое употребление.

Существуют некоторые обстоятельства, когда забывание содержания литературных текстов действует сильнее; это случается когда новые знания интетрируются в ансамбли со строгой неподвижностью или с очень большой мобильностью, или когда механичные и несущественные элементы некоторых сочетаний занимают центральное место.

Автор выступает с предложениями, применение которых могло бы привести к динамичности мышления и к развитию речи учащихся вспомогательных школ.

IMMOBILITÉ DES STRUCTURES VERBALES MÉMORÉES CONTEXTUELLEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CHEZ L'ENFANT À DÉBILITÉ MENTALE

(Résumé)

Les épreuves de composition qui se rapportent au contenu de certains textes littéraires (prose ou vers) permettent de mettre en évidence les influences des structures verbales mémorées contextuellement sur la pensée et le langage des élèves à débilité mentale.

Si l'on se limite aux particularités du texte on freine les possibilités d'enrichissement du vocabulaire par un nombre toujours plus grand de termes ainsi que l'emploi de ceux-ci dans d'autres circonstances. C'est freiner aussi la pensée, surtout s'il s'agit d'abstraction et de généralisation, car les notions contenues dans les mots ou dans les structures verbales mémorées contextuellement acquièrent d'une façon artificielle un emploi invariabile.

Il y a certaines circonstances dans lesquelles l'oubli agit davantage sur le contenu des textes littéraires dont les élèves ont pris connaissance, à savoir : lorsque les tendances d'intégration des nouvelles connaissances dans des ensembles se manifestent d'une façon plus pregnante et se caractérisent soit par la rigidité, soit par une instabilité exagérée ; lorsque les éléments mécaniques et non essentiels de certaines associations réussisent à détenir un rôle central etc.

Cette étude suggère différentes modalités pour dynamiser la pensée et le langage des élèves des écoles auxiliaires par l'accroissement de l'efficience de l'emploi des textes littéraires.

THE STIFFNESS OF VERBAL STRUCTURES LEARNT BY HEART AND THE DEVELOPMENT OF THOUGHT AT THE MENTALLY RETARDED PUPIL

(Abstract)

The composition tests operating with the content of some literary texts (prose or poetry), permit the evidence of the influences of verbal structures learnt in the context on thoughts and speech of mentally retarded pupils.

Close connection to the features of the text hinders the possibility to enrich the vocabulary with a rising number of terms as well as their use in some other situations. Some limits for thought are also created as regards abstraction and generalization, because the notions included in the words or verbal structures learnt contextually acquire an invariable usage.

There are certain circumstances in which forgetfulness acts more on the content of literary texts the pupils have known : when the tendencies to include the new knowledge in the ensembles characterized either by a rigidity or by an extreme lability ; when the fixed and unessential elements of a certain association manage to play a central part, etc.

In the present study some modalities are suggested meant to activate thought and speech of the mentally retarded pupils by the growth in the efficiency of using literary texts.

Probleme ale înțelegerii fenomenelor de geografie economică la clasa a IV-a

Prof. IOANA GOGAN

Rezolvarea sarcinii actuale a învățămîntului, orientată în scopul sporirii caracterului formativ al procesului pedagogic din școală, se configurează în funcție de particularitățile specifice fiecărui obiect de studiu și corespunde cu caracteristicile dezvoltării psihice a elevilor. În acest context, se impune valorificarea într-o optică nouă, a materialului informativ, efectuîndu-se, în acest scop, o serie de schimbări în structura cunoștințelor din cadrul fiecărui obiect de învățămînt.

Cunoștințele de geografie, prin specificul lor, nu au un caracter accesibil nivelului de înțelegere al copiilor de 10—12 ani. Fenomenele geografice — interesante și atractive — fapt care sporește interesul copiilor, continuă totuși să rămînă abstracte, cu toate eforturile depuse de profesori pentru a le asigura caracterul intuitiv. Din această cauză, majoritatea autorilor de manuale recurg la prezentarea descriptivă a cunoștințelor de geografie. Acest mod de prezentare solicită însă mai mult *memoria* elevilor, ducînd la un nivel scăzut de însușire a cunoștințelor.

Această situație poate fi rezolvată printr-o serie de mijloace și resurse proprii geografiei. Între altele, ne referim la găsirea modalităților de a înlocui caracterul descriptiv al expunerii cu metoda explicării cauzale a fenomenelor geografice, care să permită elevilor înțelegerea celor studiate.

În clasa a IV-a, cunoștințele de geografie fizică și economică a Republicii Socialiste România sînt prezentate în capitole diferite, în care se folosește în primul rînd descrierea. În felul acesta, elevii memorează mecanic cunoștințele, neputînd înțelege temeinic unul din principiile de bază ale politicii partidului nostru — dezvoltarea armonioasă a economiei naționale prin valorificarea deplină a resurselor naturale — precum și alte principii importante ale politicii noastre economice.

Este deci necesară, într-o mai mare măsură, transpunerea legăturilor cauzale între fizic, economic și politic în programele și manualele de geografie din primele clase de studiu al acestui obiect în școala generală (cl. III—IV). Predarea la clasa a IV-a a geografiei fizice și mai ales a geografiei economice reclamă o deosebită atenție, atît pentru înțelegerea economiei țării noastre, cît și ca etapă importantă în înțelegerea economiei altor țări, pe care elevii le vor studia în anii următori.

Sistemul noțiunilor de geografie economică în această clasă este următorul : industria cu următoarele ramuri : extractivă, grea și ușoară ; agricultura ; transporturile și comerțul.

În predarea industriei se insistă numai asupra *produselor obținute* și a *localităților* în care se găsesc fabrici și uzine. Memorarea acestora este destul de dificilă, dat fiind numărul mereu sporit al obiectivelor industriale. În programă și în manual nu întîlnim decît rareori enunțate principiile socialiste ale repartiției teritoriale a forțelor de producție. Cunoașterea unora dintre aceste principii — apropierea de sursele de materie primă, apropierea de centrele de consum, utilizarea celor mai convenabile mijloace de transport și dezvoltarea armonioasă a

tuturor regiunilor țării etc. — poate contribui la mai buna înțelegere a fenomenului economic-geografic și la însușirea lui temeinică.

Pentru a putea stabili rolul cunoașterii acestor principii în înțelegerea și însușirea cunoștințelor de geografie economică în clasa a IV-a, am organizat un experiment cu această temă, în anii școlari 1964—1965 și 1966—1967, la școlile generale nr. 141 și 39 din București.

Metodica experimentului. Forma principală utilizată a fost lecția experimentală. La începutul cercetării am folosit o probă pentru stabilirea nivelului inițial de cunoștințe. În cursul desfășurării experimentului am utilizat probe-exerciții. La sfîrșitul cercetării am aplicat din nou aceeași probă, folosită la stabilirea nivelului inițial. În corectarea probelor, am utilizat și metoda „procentajului de exactitate“ [1], în special la acelea în care se cerea reproducerea denumirilor geografice.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor.

A. *Experimentul de constatare.* Pentru a stabili măsura în care elevii pot memora denumirile diferitelor localități cu obiective industriale am dat — la sfîrșitul anului școlar 1964/1965, la clasa a IV-a D a Școlii generale nr. 141 următoarea probă: „Unde se găsesc uzine constructoare de mașini în țara noastră? De ce se găsesc în aceste localități?“ *. Răspunsul la prima întrebare trebuia să indice un număr de 14 localități, prezentate sistematic, în funcție de produsele fabricate. Clasa avea 30 de elevi și, ca urmare, punctajul maxim trebuia să fie 420.

Stabilind raportul dintre numărul localităților indicate (înmulțit cu 100) și punctajul maxim, am obținut procentajul de exactitate — 38,09%. Localitățile indicate de mai mulți elevi se succed în următoarea ordine: București, Ploiești, Brașov, Reșița, Galați, Craiova, Timișoara. Alte centre industriale (Bîrlad, Roman, Arad, Oltenița, Turnu-Severin) au fost menționate de cîte 1—2 elevi. O prezentare sistematică a localităților cu produsele ce se obțin a încercat doar un număr mic de elevi; 60% dintre ei le-au enumerat numai.

Tabelul 1 — cu prezentarea sistematică a localităților

Număr elevi	Utilaj petrolier	Utilaj minier	Mașini industriale	Mașini agricole	Utilaj electrotehnic %	Mașini de transport %
30	6,67	6,67	3,33	6,67	3,33	13,33

Procentajul mai mare obținut la grupa „Mașini de transport“ se datorește faptului că am inclus toate mijloacele de transport rutiere și navale ce se fabrică în țară (autocamioane, locomotive Diesel, vagoane, nave).

Motivarea amplasării diferitelor fabrici și uzine este prezentată în tabelul următor:

Tabelul 2 — cu motivarea amplasării obiectivelor industriale

Număr elevi	Apropierea de sursa de materie primă	Apropierea de centrele de consum	Posibilitatea de transport	Dezvoltarea armonioasă a tuturor regiunilor țării
30	16,67%	6,67%	0	0

[1] G. Miallaret, *Nouvelle pédagogie scientifique.*

* Proba a fost dată în cadrul cercetării *Studiul experimental al predării cunoștințelor de geografie în clasele III—IV*, efectuate de M. Vișan și I. Gogan (vezi „Revista de pedagogie“ nr. 4/1966).

Apropierea de sursele de materie primă a fost mai uşor înţeleasă de elevi, în special amplasarea Hunedoarei în apropierea Munţilor Poiana Ruscăi (fier) şi a bazinului carbonifer Petroşani, a Reşiţei în apropierea de minele de fier din Munţii Banatului şi de cărbunii de la Anina. Apropierea de centrele de consum a fost menţionată doar de doi elevi (6,67%), într-un mod destul de imprecis : „Pentru că acolo se găsesc bogăţii". Principiul utilizării celor mai convenabile mijloace de transport şi cel al dezvoltării armonioase a tuturor regiunilor ţării nu au fost de loc menţionate. Am procedat la explicarea cauzei acestor omisiuni. Am cercetat, mai întîi, programa şcolară, în care localităţile unde se găsesc uzine constructoare de maşini sînt grupate după produsul ce se obţine[2]. În acelaşi mod de grupare se prezintă şi în manualul pentru clasa a IV-a (ediţia 1968).

În programă, dar mai ales în manual, nu se arată însă *motivarea amplasării* obiectivelor industriale decît pentru industria siderurgică. În lecţia despre *Industria constructoare de maşini* şi în cele despre alte ramuri industriale aceste explicaţii cauzale lipsesc cu totul sau sînt vag sugerate, ca de pildă : „Din lemn şi stuf se obţine celuloza, din care se fabrică hîrtie şi mătase artificială. Cele mai importante fabrici de hîrtie din ţara noastră sînt cele din Bacău, Buşteni şi marele Combinat de celuloză şi hîrtie din Brăila. La acesta din urmă, celuloza şi hîrtia se obţin din stuf. La Călăraşi s-a construit o fabrică de celuloză şi hîrtie din paie"[3]. Evident că stuful pentru Fabrica de hîrtie de la Brăila se aduce din Delta Dunării, iar paiele necesare fabricii din Călăraşi se aduc din Cîmpia Română. Aceste precizări manualul nu le face. Lipsit de o legătură cauzală, elevul memorează mecanic localităţile şi le uită, din această cauză, în scurt timp. Aceste deficienţe din manual lipsesc pe elevi de posibilitatea unei înţelegeri ştiinţifice şi de unele cunoştinţe despre politica economică a statului nostru.

Concluziile rezultate din analiza probei, a programei şi a manualului ne-au sugerat ipoteza că, *dacă în predarea cunoştinţelor de geografie economică în clasa a III-a şi mai ales în clasa a IV-a prezentăm elevilor, la nivelul de înţelegere al vîrstei lor, principiile socialiste ale repartiţiei teritoriale a forţelor de producţie, contribuim în mod eficient la înţelegerea de către ei a unor fenomene de geografie economică, la însuşirea temeinică a cunoştinţelor respective.* În aceste condiţii, geografia predată în clasele a III-a şi a IV-a constituie un fundament sigur pentru studiul acestui obiect în clasele următoare.

B. Continuînd cercetarea noastră, conform ipotezei stabilite, am procedat la *experimentele instructive*. Le-am început în trimestrul al II-lea al anului 1966/1967, la Şcoala generală nr. 39 din Bucureşti, la elevii clasei a IV-a, în număr de 30. În experiment au fost cuprinse lecţiile : *Economia Republicii Socialiste România* şi toate lecţiile despre industrie, cu insistenţă deosebită asupra industriei siderurgice, a metalelor neferoase, a construcţiilor de maşini şi a industriei chimice.

În prima lecţie, *Economia Republicii Socialiste România*, am intercalat, în prezentarea economiei ţării noastre în trecut, şi menţiunea că una dintre trăsăturile economiei capitaliste în declin constă în dezvoltarea inegală a regiunilor unei ţări. Din această cauză, Moldova, Oltenia, Dobrogea şi Maramureşul — cu toate bogăţiile solului şi subsolului lor — au fost în trecut, în anii regimului burghezo-moşieresc, slab dezvoltate din punct de vedere industrial. Lecţia menţionată figurînd între primele lecţii de geografie economică, n-am putut apela la cunoştinţele de

[2] *Programa şcolară pentru şcoala generală de 8 ani, cl. I—IV*, Bucureşti, 1967.
[3] *Geografia pentru clasa a IV-a*, E.D.P., 1968, p. 82.

istorie ale elevilor, unde ei erau abia la lecția despre *Revoluția din Țările Române în 1848* și nu aveau cum să știe că dezvoltarea economică inegală a regiunilor țării este o caracteristică a capitalismului.

În aceeași lecție, la prezentarea economiei țării noastre în anii puterii populare, s-a arătat că întreaga noastră economie socialistă se dezvoltă *planificat*, că amplasarea noilor fabrici, uzine și combinate se face pe baza următoarelor principii : a) apropierea de materia primă ; b) apropierea de centrele de consum ; c) utilizarea celor mai convenabile mijloace de transport ; d) dezvoltarea armonioasă a tuturor regiunilor țării.

În predarea lecțiilor care au urmat despre ramurile industriale, am explicat — acolo unde a fost cazul — amplasarea diferitelor uzine în funcție de principiile mai sus enumerate. Amplasarea marelui combinat siderurgic de la Galați — fără surse de materie primă în apropiere — am explicat-o în felul următor : combinatul utilizează minereul de fier importat, adus pe mare cu vapoare, care merg și pe Dunăre pînă la Galați, transportul pe apă fiind dintre cele mai avantajoase.

Construirea uzinei „Electroputere" la Craiova sau a uzinei de aluminiu la Slatina (jud. Olt) le-am explicat-o prin grija partidului pentru dezvoltarea economică a tuturor regiunilor țării. Aceeași cauză a determinat și construirea fabricii de rulmenți de la Bîrlad și a laminorului de la Roman (Moldova). Prelucrarea metalelor neferoase la Baia-Mare s-a explicat tot prin aplicabilitatea principiilor economice : apropierea de sursa de materie primă, necesitatea dezvoltării industriale a regiunii, neglijată în regimul trecut, avantajele transportului aproape și ieftin. Aceleași cauze au explicat și amplasarea combinatului de industrializare a lemnului la Suceava (nordul Moldovei), în apropierea masivelor pădu roase din Carpații Orientali.

Numărul mare de fabrici din București — situat într-o regiune lipsită de bogății ale subsolului — a fost explicat prin numărul mare de cadre muncitorești calificate aflate în Capitală și, mai ales, prin faptul că orașul București fiind cel mai important nod de cale ferată, asigură aducerea materiei prime și transportul produselor spre toate colțurile țării, în cel mai scurt timp.

Explicarea motivelor care determină existența obiectivelor industriale în diferite localități ale țării noastre a interesat în mod deosebit pe elevi și a ridicat mult eficiența lecțiilor. Elevii așteptau cu nerăbdare orele de geografie și se întreceau să explice *cauzal* amplasarea fabricilor și uzinelor.

C. *Experimentele de control.* Pe parcursul predării capitolului despre industrie, după încheierea lui și la sfîrșitul anului școlar, am dat o serie de probe, pentru a verifica eficiența înțelegerii principiilor socialiste de repartizarea teritorială în memorarea localităților industriale.

a) După predarea lecțiilor despre industria siderurgică și constructoare de mașini am dat următoarea probă scrisă : 1) „De ce s-au construit marile centre siderurgice la Reșița și la Hunedoara ? ; 2) Unde se găsesc uzinele de utilaj petrolier și minier din țara noastră și pentru ce se găsesc în acele localități ? 3) De ce se află în București cele mai mari uzine de mașini industriale și de mașini electrice ? ; 4) De ce s-a construit la Craiova uzina «Electroputere» ?".

Prima întrebare viza apropierea de sursele de materie primă, a doua apropierea de centrele de consum, a treia privea facilitatea transportului și ultima, politica de dezvoltare economică a tuturor regiunilor țării. Prin această probă urmăream nu numai modul în care elevii și-au însușit cunoștințele despre prin-

cipiile amplasării industriei, dar și fixarea acestor principii prin explicarea de către elevi într-o probă scrisă.

b) Pentru consolidarea cunoștințelor și pentru a forma elevilor deprinderea de a aplica pe hartă cele învățate, am dat, la sfîrșitul capitolului despre industrie, o probă-exercițiu cu harta Republicii Socialiste România. Pe harta de contur a Republicii Socialiste România, înmînată fiecărui elev, erau însemnate o serie de localități cu importante obiective industriale (Galați, Ploiești, Hunedoara, Baia-Mare, Suceava), iar în apropierea lor erau însemnate, cu semne convenționale, localitățile cu bogății pămîntene și subpămîntene. Elevii trebuiau să arate, prin culori, felul industriei din localitatea respectivă (după legenda din colțul din dreapta al paginii) și să indice, prin săgeți roșii, drumul parcurs de materia primă spre centrul de prelucrare sau de la uzinele constructoare de mașini spre centrele de consum. Prin indicarea orașului Galați urmăream dacă toți elevii au înțeles motivele amplasării combinatului siderurgic pe malul Dunării.

Proba-exercițiu a interesat pe elevi, rezultatele au fost satisfăcătoare. Cele mai bune au fost obținute cu privire la primul principiu — apropierea de sursa de materii prime — și cu privire la cel de-al treilea — posibilitățile avantajoase de transport.

Un număr mai redus de elevi — 50% — a înțeles schimbul reciproc de la uzina producătoare de mașini la centrele de consum (utilajul petrolier fabricat la Ploiești este folosit la extragerea petrolului din Valea Prahovei, de la Moinești și Lucăcești). Elevii au neglijat localitatea Sărmășag unde se găsesc mine de cărbuni sau au stabilit necorect legătura dintre această localitate și uzinele de prelucrare a metalelor neferoase din Baia-Mare. Greșeala se datorește faptului că, necunoscînd modul în care se obține aluminiul din bauxită sau în care se obțin celelalte metale din minereurile respective, elevii au extins cunoștințele despre prelucrarea minereului de fier — cu ajutorul cocsului metalurgic — și asupra metalelor neferoase.

c) Pentru a putea ilustra, pe hartă, principiul dezvoltării armonioase a tuturor regiunilor țării, am dat, după predarea la istorie a lecțiilor cu tema *Viața nouă în patria noastră*, o probă-exercițiu, în care ceream să se indice, pe harta de contur a Republicii Socialiste România — înmînată fiecărui elev — localitățile din regiunile slab dezvoltate în trecut, industrializate în regimul actual.

Elevii trebuiau să indice 28 de localități, în cele 4 regiuni slab dezvoltate în trecut.

Corectarea probelor s-a făcut prin stabilirea punctajului maxim (840 de puncte) și a procentajului de exactitate, care a fost de 75%.

Procentajul cel mai ridicat l-au obținut orașele : Galați, Iași, Suceava, Bacău, Baia-Mare, Pitești. Cele mai mici procente au fost pentru : Bucecea (fabrică de zahăr lîngă Botoșani), Vatra Dornei, Piatra-Neamț, Rîmnicu-Vîlcea și altele.

Este cazul să facem aici o remarcă, nu lipsită de importanță, privitoare la numărul localităților pe care trebuie să le memoreze elevii din clasa a IV-a la capitolul *Industrie*. Acest număr este deosebit de mare, depășind posibilitățile lor de memorare. Numărul localităților indicate în programa școlară, în manuale și pe hărțile din manuale, nu este același, ci variază apreciabil. Astfel, în programă sînt indicate 123 denumiri (peste 10 pentru fiecare lecție), ceea ce este mult, în manual denumirile sporesc la 162, (14 pentru fiecare lecție), iar în hărțile figurative care ilustrează fiecare ramură industrială sînt 190 de denumiri (17 pentru fiecare lecție).

Întrebarea „Cum pot să memoreze elevii atîtea denumiri?" capătă răspuns negativ. Reducerea, prin selectare, a numărului denumirilor și stabilirea corelației între programă, manual și hărți sînt necesare.

Probele noastre au dovedit că, din numărul apreciabil al denumirilor, cu toată atenția ce s-a acordat în stabilirea legăturilor cauzale, elevii au operat o selecționare. Ei au reținut anumite obiective importante pe care le cunoșteau și din lecturile la limba română (de exemplu: Fabrica de ciment de la Bicaz e menționată de 29 din cei 30 de elevi ai clasei).

D) *Experimentul final de control.* La sfîrșitul anului școlar, pentru a verifica eficiența predării cunoștințelor despre industria țării noastre pe baza înțelegerii unora dintre principiile științifice de dezvoltare a economiei naționale, am repetat proba din etapa constatativă („Unde se găsesc în țara noastră uzine constructoare de mașini? De ce se găsesc în aceste localități?").

În răspunsurile la această probă, procentajul de exactitate la enumerarea localităților s-a dublat: 38,09% la proba constatativă și 76,19% la experimentul de control.

Elevii au prezentat sistematic localitățile după produsele ce se obțin. Doar doi elevi (6,67%) au indicat numai localitățile.

Motivele amplasării obiectivelor industriale se prezintă în felul următor:

Tabelul 3 — privind motivarea amplasării obiectivelor industriale de către elevii clasei a IV-a experimentală

Număr elev	Apropierea de materia primă	Apropierea de centrele de consum	Mijloace de transport	Dezvoltarea armonioasă a regiunilor țării
30	85%	50%	55%	87%

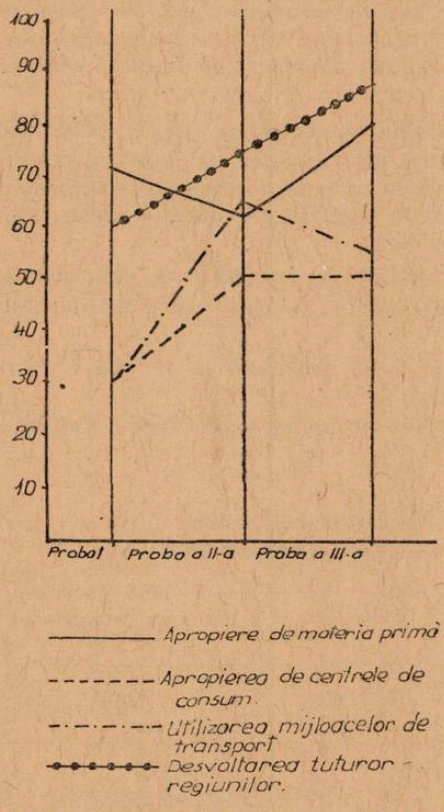
După cum observăm, principiul apropierii de sursa de materie primă și cel al dezvoltării armonioase a tuturor regiunilor țării au obținut procentajele cele mai ridicate, superioare lui 75%.

Reprezentarea grafică a modului în care au fost înțelese și aplicate succesiv, în cele trei probe, principiile de repartizare teritorială a obiectivelor industriale ne înlesnește o analiză mai amănunțită a însușirii lor și ne poate da unele sugestii pentru găsirea altor procedee metodice, care să asigure înțelegerea tuturor principiilor (vezi graficul de la p. 114).

Principiul dezvoltării economice a tuturor regiunilor țării a fost reținut de cei mai mulți elevi, rezultatele la cele trei probe prezentînd o creștere continuă (I — 60%, II — 75%, și III — 87%). Explicația acestui fapt este multiplă. Pe lîngă predare, cînd s-a insistat în mod deosebit asupra grijii Partidului Comunist Român pentru dezvoltarea economiei naționale și s-a făcut corelația cu lecțiile de istorie, elevii înșiși au manifestat un interes deosebit pentru noile obiective industriale, cunoscute de ei și din emisiunile de radio și televiziune, din presa pentru pionieri, din alte publicații.

Principiul amplasării obiectivelor industriale în apropierea surselor de materie primă ocupă în graficul nostru locul al doilea. De la 73% — proba I, el scade la 63%

— proba cu harta — pentru a urca, în final, la 80%. Acest principiu, în aparenţă, uşor accesibil, necesită o pregătire specială prin stabilirea, în prealabil, a legăturilor dintre originea bogăţiilor subpământene, formele de relief şi regiunile în care se găsesc. Trebuiau stabilite, de asemenea, legăturile dintre geografie şi cunoştinţele despre natură. Am folosit acest mijloc, căci elevii aveau cunoştinţă din primul trimestru despre rocile care alcătuiesc scoarţa pământului, iar industria Republicii Socialiste România o studiau în ultimul trimestru.



Revenind la analiza rezultatelor consemnate în grafic, observăm că principiul utilizării celor mai avantajoase mijloace de transport a dat rezultate satisfăcătoare, (I — 30%, II — 65% şi III — 55%). În răspunsurile elevilor apare destul de des menţiunea : „Pentru a nu costa mult transportul".

Cele mai slabe rezultate le-a întrunit principiul apropierii de centrele de consum (30% prima probă şi 50% probele a II-a şi a III-a). Încercăm să le explicăm prin următoarele : ori o oarecare greutate în a sesiza, la vîrsta lor, necesitatea acestui schimb, *invers* celui din primul principiu (de la materia primă la centrul de prelucrare), ori, ceea ce este mai probabil, că primul principiu, bine consolidat, fiind mai accesibil elevilor, s-a extins asupra celui de-al doilea. „Pentru că este aproape de materia primă" este răspunsul tipic al majorităţii elevilor, fără nici o altă explicaţie sau precizare care să deosebească acest răspuns de acela referitor la primul principiu.

CONCLUZII

Constatările cercetării noastre demonstrează rolul explicaţiilor cauzale în predarea geografiei la clasele mici, acestea contribuind la înţelegerea fenomenelor mai puţin accesibile.

Cercetarea s-a limitat numai la integrarea unora dintre principiile socialiste ale repartiţiei teritoriale a forţelor de producţie în predarea lecţiilor. Posibilităţile de îmbunătăţire sînt însă multiple.

ВОПРОСЫ ПОНИМАНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ В IV-ОМ КЛАССЕ

(Р е з ю м е)

Повышение формативного характера процесса обучения обусловливает изменение структуры разных предметов, в том числе и в географии, где ещё применяется описательная подача учебного материала.

Для изучения вопроса о понимании явлений экономической географии в IV-ом классе, автор провёл экспериментальное исследование, в котором учащимся были объяснены социалистические принципы территориального распределения производительных сил (близость к источникам сырья и к центрам потребления, возможности транспорта, гармоничное развитие всех областей страны).

PROBLÈMES DE LA COMPRÉHENSION DES PHÉNOMÈNES DE GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE DANS LA CLASSE DE IV-e PRIMAIRE

(R é s u m é)

Le renforcement du caractère formatif du processus d'enseignement impose une série de changements dans la structure de chaque discipline, y compris la géographie, où l'on emploie encore, en grande mesure, la présentation descriptive des phénomènes, en faisant surtout appel à la mémoire des élèves.

Pour contribuer à la compréhension des phénomènes de géographie économique dans la classe de IV-e primaire, l'auteur a organisé une expérimentation par laquelle elle a présenté aux élèves, à leur niveau de compréhension, les principes socialistes de la répartition territoriale des forces de production (le rapprochement des sources de matières premières, des centres de consommation, la possibilité des transports et le développement harmonieux de toutes les régions du pays).

SOME PROBLEMS CONCERNING UNDERSTANDING OF ECONOMIC GEOGRAPHY IN THE 4th FORM

(A b s t r a c t)

The rise of the formativ character of teaching process requires a series of changes in the planning of each subject matter, including geography, where they still use to a high degree a descriptive prezentation of the phenomena, requiring pupil' memorization.

In order to make a contribution to the understanding of the economic geography phenomena in the 4th form, the authoress made an experiment in which she showed the pupils, at their level of understanding, the socialist principles of teritorial distribution of the forces of production (within the easy reach of raw material, sources of consumer places, the means of transportation, and the harmonious development of all country regions).

Adîncirea legăturilor dintre oraș și sat prin activitățile pionierești

PATIȚA SILVESTRU

În societatea modernă se manifestă mai pregnant decît în trecut tendința orășenilor de a evada, mai ales pe timpul vacanței de vară, în lumea satelor, iar sătenii sînt atrași de mirajul orașului, fiecare căutînd o compensație a modului său de viață. Mediul citadin, cu viață trepidantă, aer viciat, aglomerații, zgomot și agitație, determină cetățenii să caute periodic o destindere, o deconectare menită să restabilească echilibrul lor fizic și psihic. Pe de altă parte, chiar în societatea socialistă mai există deosebiri între oraș și sat, în primul rînd sub raportul posibilităților de cîștig și de distracție, care sînt superioare în mediul urban. Îndeosebi tinerii sînt dornici de afirmare, vor să-și astîmpere curiozitatea, să-și lărgească orizontul și nu rezistă tentației orașului. Intensificarea schimburilor de vedere între sat și oraș, a legăturilor reciproce, mijlocește cunoașterea multilaterală a realităților sociale și întărește sudura între diferite clase și pături sociale.

Raportată la copii și la posibilitățile pe care Organizația pionierilor le oferă acestora pentru folosirea timpului liber, relația dintre sat și oraș se încarcă de noi semnificații. Copilul de la oraș vine la sat nu numai pentru reconfortare și tihnă, sau fiindcă natura îi oferă ceea ce n-are la oraș : aer proaspăt, libertate, largheță în mișcări, ci și pentru a-și încărca acumulatorii sensibilității sale cu suflul tradițiilor populare, cu valorile folclorului nostru. Contactul cu țăranii, cunoașterea nemijlocită a ocupațiilor și mentalității acestora, participarea la unele activități agricole, oferă micului orășean inserția sa naturală în ființa poporului, pe calea unei noi coordonate, care se conjugă cu prețuirea acordată muncitorului industrial și intelectualității în mijlocul cărora trăiește.

Tradițiile populare — care nu se închistează în tipare desuete — și cuceririle științei și tehnicii moderne, ce se sudează organic pe trunchiul evoluției noastre, realizează un flux continuu între sat și oraș, în ritmul căruia trebuie integrați toți copiii patriei. Se realizează în acest fel și o mai profundă cunoaștere a celor doi piloni ai existenței noastre sociale : țăranul și muncitorul, iar setea de cunoaștere a copilului este alimentată din noi izvoare, în sfera ei apărînd mijloace variate de atracție.

Repulsia fiziocraților față de oraș, preluată de Rousseau, prin celebra formulă „Omne malum ex urbe" („Tot răul vine de la oraș"), este anacronică în secolul XX, cu toate servituțile pe care le mai are orășeanul de azi. Amplasarea industriilor în centrele urbane a produs un fenomen demografic caracteristic zilelor noastre : depla-

sarea unui număr tot mai mare de săteni spre orașe. Aci ei se stabilesc sau numai lucrează, făcînd navetă zilnică la domiciliul lor de la țară.

Considerăm că familiarizarea timpurie a copilului de țăran cu viața orașului îi facilitează acestuia o mai rapidă integrare socială, o pregătire mai temeinică pentru viață. Vizitînd periodic orașul, pionierul din mediul rural are ocazia să-și lărgească nu numai cunoștințele, dar și să-și învingă o anumită sfială specifică, să-și valorifice propriile posibilități după etaloane superioare. El cercetează muzeele, admiră monumentele istorice și artistice, urmărește procesul tehnologic din fabrici, asistă la spectacole, străbate șantiere cuprinse de patosul muncii, aplaudă echipe sportive care se întrec pe stadioane moderne, călătorește cu mijloace rapide de locomoție, sau meditează pe o bancă într-un parc, ori într-o rezervație naturală, ferită de zvonul circulației amețitoare.

Cuprinderea copiilor în anumite concursuri republicane este uneori stînjenită de existența decalajului dintre sat și oraș. Astfel, la festivalul cultural-artistic sînt favorizate școlile rurale, iar la concursurile tehnice școlile urbane. Apropierea celor două categorii de școli, intensificarea schimbului de idei între ele, netezesc diferențele existente și realizează un echilibru relativ în cadrul competițiilor pionierești. De pe acum întîlnim școli din mediul rural cu cercuri tehnico-științifice mai puternice de cît ale unor școli de la oraș, iar în unele centre urbane s-au constituit ansambluri folclorice care pot concura cu cinste alături de formații rurale similare.

Comandanții de pionieri sînt și ei interesați ca schimbul de experiență dintre sat și oraș să se intensifice. În primul rînd, cei din mediul rural, adesea stagiari, vin în contact cu posibilități suplimentare de studiu (biblioteci, muzee, laboratoare, specialiști cu vechime etc.), iar cei de la școlile urbane iau act de experiența vastă a unei munci desfășurate în condiții diferite de a lor, au posibilitatea să-și compare rezultatele activității educative desfășurate în spații restrînse, cu cele ale acțiunilor întreprinse cu preponderență în aer liber, pe terenuri extinse. Fiecare deprinde noi căi de explorare a condițiilor locale, iar cunoașterea amplificată cu experiența din alte medii determină o activitate mai nuanțată în perspectiva timpului.

Cînd circuitul reciproc sat-oraș este organizat și copiii sînt antrenați în proporție de masă, efectele pozitive se resimt rapid. De aceea, este lăudabilă inițiativa acelor comandanți care sprijină expansiunea pionierilor spre medii diferite de traiul lor zilnic. Modalitățile de deplasare sînt felurite : trenul, bicicleta, sania, căruța, calul și mersul pe jos. Ele concretizează excursia, tabăra, drumeția, serbarea cîmpenească tradițională, vizita reciprocă, expediția etc.

În județul Cluj am întîlnit școli de la oraș care țin o legătură statornică, sînt înfrățite cu școli din mediul rural. Astfel, Liceul „N. Bălcescu" din Cluj și Școala generală din Răcătău au stabilit o înțelegere reciprocă, soldată cu găzduirea copiilor de moți în internatul liceului, cînd vin să viziteze capitala județului, iar clujenii și-au amenajat o tabără în spațiul școlii din Răcătău, unde adastă vara serii după serii de copii. La fel, Liceul nr. 12 are legături strînse cu Școala generală din Sîngiorz-Băi, iar Școala generală nr. 2 din Dej se deplasează în satul Agrieș cu caravane de șapte autobuze înțesate de copii. Uneori, chiar între diferite comune se realizează legături de durată, ca între copiii din Ciucea și cei din Cuzdrioara.

În județul Tulcea, multe școli din orașul de reședință au cîte o unitate de pionieri din mediul rural cu care întrețin relații și își fac vizite reciproce : Samora, Niculițel, Maliuc, Sf. Gheorghe etc.

Craiovenii au organizat deplasarea a 400 pionieri la Turnu-Severin, unde au fost primiți fiecare într-o familie a unui elev din localitate, pe timpul vizitării

orașului și șantierului de la Porțile de Fier, ori al desfășurării spectacolului artistic dat în cinstea gazdelor. Vizita a fost întoarsă apoi, în vacanța de primăvară, ospitalitatea craiovenilor vădindu-se din plin. Se observă că orășenii „emigrează" spre sat mai ales vara, iar pionierii din mediul rural sînt invitați la colegii lor îndeosebi în timpul vacanței de iarnă.

În nordul Moldovei, prin părțile Sucevei, fenomenul îmbracă forma ospitalității locale tipice, a „drumeției în ospeție". Sute de copii dintr-o școală se deplasează într-o comună vecină, sau chiar mai depărtată, ducînd cu ei ce au mai bun în domeniul cultural-artistic sau sportiv. Fie că e vorba de Școala generală „Ciprian Porumbescu" și de cea din Ilișești, sau de Școala generală nr. 2 din Humor și de cea din Pălținoasa, de Școala generală din Bucecea (jud. Botoșani) și de cea din Hăuțești, de școlile din Botu și Pojorita sau chiar de cea din Neagra Șarului și de Școala generală nr. 4 din Constanța, în toate cazurile masa mare a pionierilor și-au făcut vizite reciproce, au fost conduși de amfitrioni pe la locurile mai însemnate din localitatea lor (monumente, fabrici, case memoriale, școală, stațiuni experimentale etc.) și și-au făcut cadouri reciproce. De exemplu, copiii din Neagra Șarului, în șederea lor de o săptămînă la mare, au dăruit constănțenilor un cocoș de munte împăiat, o colecție de roci și una de esențe lemnoase, iar cei de pe litoral au predat musafirilor macheta unei nave lucrate la cercul de navomodele. Vizitele se încheie de obicei cu întreceri sportive și program artistic, prezentat în costume naționale specifice fiecărei localități din care vin musafirii.

În unele localități sucevene, ca Stulpicani, Botoșana ș.a., copiii gazdelor invită la aceste întîlniri pe bunicii lor, ocazionînd așa-numitul moment al „Cinstirii bătrînilor satului". Acești venerabili invitați sosesc în străvechi straie naționale care stîrnesc admirația musafirilor. Ei sînt întîmpinați cu flori și invitați la programul artistic. Adesea, spre desfătarea pionierilor, moșnegii țin isonul copiilor, cîntînd balade și exersînd la instrumente muzicale strămoșești. Uneori se încheagă un dialog susținut între generații, bătrînii povestind cum au fost ei nevoiți să-și trăiască copilăria amărîtă, iar pionierii relatînd bucuriile lor actuale. Stau față în față bătrînii, care reprezintă trecutul și tradiția, cu copiii — solii viitorului și ai noului. Între ei se statornicește o unitate firească, albie a evoluției noastre sănătoase.

Pentru orășenii care asistă la asemenea întîlniri, acestea dobîndesc valoare de simbol. Ei au posibilitatea, aidoma personajului lui Wells din „Mașina timpului", să facă o întoarcere în timp, descifrînd „pe viu" trecutul patriei și viața poporului.

În multe sate există monumente închinate eroilor țării, pe care se găsesc trecute numele localnicilor — adevărate tablouri votive — care au căzut pe cîmpul de onoare. Pionierii își aduc oaspeții în fața lor cu o vădită mîndrie patriotică, ocazionînd momente de înaltă emotivitate. În mai toate cazurile, întîlnirile polarizează în jurul copiilor întreg satul, iar musafirii sînt așteptați la intrare și conduși pînă la ieșire cu mare alai sărbătoresc.

În județul Constanța, interrelațiile școlare îmbracă forme nuanțate. Primăvara și toamna, pionierii din mai multe localități se întîlnesc la serbări cîmpenești, adevărate Floralii, cu program artistic bogat. În pădurea de lîngă podgoriile Murfatlarului, la data de 9 mai vin copii din zece sate : pe jos, călări sau cu bicicletele. Ei se adună într-o poiană ca de basm, unde își petrec o zi plină de trăiri intense. Aci se organizează concursul de orientare turistică, volei, handbal, fotbal, tragere la țintă cu arcul, ștafetă și chiar curse de cai. Aceste întreceri alternează cu jocuri de istețime, de atenție sau de îndrăzneală, ori cu întreceri la desen după natură și concursuri fulger „Cine știe cîștigă". Seara, după ce copiii și-au îmbogățit și colec-

țiile de ierbare, pietre și insectare, are loc șezătoarea finală într-un cadru romantic, la un foc de tabără pionieresc. Cele mai reușite puncte cu care școlile s-au prezentat la festivalul cultural-artistic sînt reluate cu pasiune în fața unui auditoriu mai sever decît juriul adulților.

Sărbătoarea culesului viilor adună copiii din Lipnița, Valu lui Traian, Murfatlar și Constanța în preajma combinatului vinicol, unde au loc întîlniri cu specialiștii din acest domeniu, se vizitează depozitele cu vinuri medaliate, se prezintă programe artistice și mai ales se culeg roadele bogate ale viilor, în cîntece și chiote de veselie, cu adevărat copilărești.

Tot cei de pe litoral au știut să prețuiască și o altă bogăție locală — peștele. Serbările pescărești de la Ostrov, cu invitați din multe județe ale țării, au devenit tradiționale. Pionierii care vin cu undița se întorc cel puțin cu multe povești pescărești, dacă nu și cu mult pește.

Merită o apreciere aparte acțiunea Casei pionierilor din Constanța, care deplasează frecvent cu autobuzul echipe de pionieri în satele județului, unde aceștia susțin programe artistice și se angajează în antrenante întreceri sportive. Dar, adesea, mașina aduce în orașul de reședință și copiii din satele unde au fost primiți constănțenii, organizînd pentru ei spectacole și turul orașului. În județul Cluj, Consiliul județean al Organizației pionierilor a mijlocit încheierea unor contracte între teatrul sau opera locală și școlile din mediul rural. Săptămînal, mașinile acestor instituții aduc mii de copii din diferite unități, care vizionează spectacolul programat, se întîlnesc cu pionierii clujeni și fac apoi turul orașului.

Așa se înjghebează între pionierii de la sate și cei de la orașe prietenii durabile, vizitele fiind de cele mai multe ori urmate de schimburi de scrisori, de expedieri reciproce de piese pentru colecții (semințe, minereuri, plante, fotografii, timbre, vederi etc.). Ni s-a întîmplat să aflăm de la cîte un pionier mai mare, cu care am stat de vorbă la țară, că vrea să urmeze cutare școală de la oraș, pentru că i-a recomandat-o „prietenul" său din capitala județului cu care e în corespondență și dorește să fie coleg de clasă în viitor. Iată cum mijesc uneori zorii orientării școlare sau profesionale !

Am întîlnit cazuri, e drept că mai rar, cînd foștii elevi ai unei școli sătești, ajunși oameni de seamă, trimit anual în dar bibliotecii din satul de baștină pachete cu cărți potrivite pentru pionieri. Faptul semnifică un fel de dobîndă retrospectivă a capitalului spiritual ce s-a investit în modelarea lor superioară. E un alt aspect al relațiilor posibile dintre oraș și sat, în urma cărora copiii beneficiază din plin.

Tezaurul amintirilor frumoase ale pionierilor sporește și pe calea organizării unor expediții științifice. Deosebit de reușită a fost expediția folclorică organizată de Școala generală nr. 76 din București în județul Caraș-Severin. A fost o acțiune practică cu durată de 8 zile, care s-a soldat cu cîștiguri numeroase. Copiii s-au întors cu impresii multiple despre locuri și oameni, legate de obiceiuri necunoscute și de tradiții valoroase. Orizontul cunoașterii și sensibilității lor s-a extins considerabil.

Analizînd efectele legăturilor dintre sat și oraș, pe linia activităților pionierești, desprindem cîteva concluzii mai importante.

Schimburile de impresii ale copiilor care și-au modificat temporar mediul lor de viață au farmecul ineditului și captivează, atunci cînd educatorii știu să le îndrepte atenția spre ceea ce este esențial. Dacă un copil învățat cu confortul de la oraș nu se simte în apele lui cînd nu-l va regăsi întocmai la sat, deplasarea lui este inutilă. Fiecare trebuie pregătit să-și îndrepte receptivitatea spre aspectele specifice mediului, cu înțelegere și simpatie. L. Blaga spunea că eternitatea s-a născut

la sat, înțelegînd la modul subtil acea permanență a unui fond tradițional, acele constante ale spiritualității țăranului, etosul neamului. Pe acestea să le descifrăm pionierilor, cu pricepere și respect.

Întîlnirile dintre copilul de sătean și cel de orășean le apropie mentalitățile, accelerează progresul social, mijlocesc osmoza care atenuează denivelările existente între sat și oraș. Contactul citadinului cu cultura spirituală a țăranului, între coordonatele căreia întîlnim omenia și înțelepciunea, modestia și sobrietatea, exercită un puternic efect ponderator pe fondul mobilității exagerate, a grabei și superficialității frecvente la orășeni. Pe de altă parte, copilul crescut la țară are nevoie de un catalizator care să-i incite curiozitatea, să-i ofere o gamă largă de cunoștințe și mai ales să-i învingă sfiiciunea în fața solicitărilor în tempo accelerat. Așa se dobîndesc călirea morală, pregătirea pentru viață, care accelerează integrarea socială a tineretului.

Exercitarea oficiului de gazdă dezvoltă ospitalitatea și unele deprinderi de politețe, care stau la baza respectului reciproc între cetățenii unei țări. Prin intermediul acestor calități morale se leagă prietenii de durată, orășeanul are un punct de sprijin în afara mediului său obișnuit, iar copilul din sat se gîndește la amicul de la oraș ca la cel ce i-a deschis o poartă spre inedit.

Faptul că întîlnirile dintre copii au loc pe fondul unor manifestări pionierești „în deplasare", fie ele cultural-artistice, sportive, turistice etc., contribuie la înviorarea acestor activități, la dezvoltarea emulației creatoare. Repertoriul formațiilor de la oraș se îmbogățește cu noi dansuri și cîntece, iar cel al pionierilor din comune sporește în varietate, mai ales pe linia jocurilor sportive, a cupletelor artistice etc. În ambele cazuri se poate realiza un intens schimb de experiență, sporesc posibilitățile de investigație a necunoscutului. De aceea, socotim ca bine inspirată acea inițiativă a unui consiliu județean al Organizației pionierilor care încadrează legăturile dintre sat și oraș într-un sistem ce permite fiecărei școli de la oraș să aibă contact statornic cu cîte o școală de la sat. Eventual, să se extindă acțiunea pînă la „patronarea" unor cercuri tehnice de la țară de cercuri puternice ale unor unități de la oraș, iar cercurile agrobiologice din mediul rural să furnizeze școlilor urbane materiale didactice de profil. Toate aceste relații să se desfășoare la nivelul pionierilor, nu al adulților.

Desprinderea copiilor din mediul lor de viață, deconectarea din traiul uniform, le solicită forțele fizice și psihice la adaptări susținute. Acest exercițiu contribuie la dezvoltarea lor multilaterală, dă aripi gîndirii și sensibilității preadolescenților înclinați spre aventură, spre sondarea ineditului.

Cunoscînd medii diferite de trai, copiilor li se formează spiritul realist în aprecierea relațiilor sociale și a posibilităților proprii de afirmare. Ei ajung să cunoască țara în chip nemijlocit, prin oamenii care îi primesc și care exprimă cu mijloace specifice atașamentul față de cauza socialismului, rîvna spre progres și mai ales dragostea de patrie. Aceste contacte sînt, deci, și o expresie a patriotismului.

Turismul, pasiunea omului modern, se regăsește în germene și în formele descrise mai sus, prin care pionierii de la orașe și cei de la sate au înțeles să se caute reciproc. Drumețiile, excursiile și expedițiile pionierilor, prefigurează viitoarele călătorii mai mari ale tinerilor, dincolo de hotare. Dar și acestea contribuie, poate mai mult decît primele, la sporirea dragostei față de patrie, la iubirea trecutului și prezentului poporului, în numele viitorului strălucit.

Știința comparativă a educației în lumina sociologiei

TRAIAN HERSENI

Sub numele binecunoscute de „pedagogie comparată" (pédagogie comparée, Vergleichende Pädagogik), „știința educației comparate" sau, mai corect, „știința comparativă a educației" (Vergleichende Erziehungswissenschaft), „educație comparată" (Comparative Education) etc. se desfășoară, de la o vreme, pe plan mondial, dar și național, cu multă intensitate, o activitate științifică dintre cele mai semnificative nu numai pentru „științele pedagogice", dar și pentru sociologia contemporaneității.[1]

S-a arătat chiar în coloanele acestei reviste (Stanciu Stoian, George Văideanu, Iosif Antohi etc.) cît de nesigură este încă și de controversată problematica și metodologia acestei discipline științifice[2], dar lucrul acesta se întîmplă în mod inevitabil cu toate științele care se ocupă cu fenomene social-umane actuale, în plină desfășurare și transformare, deci nu trebuie să alarmeze pe nimeni și nici nu poate fi folosit împotriva ei.

Nu credem că sînt esențiale nici discuțiile privitoare la terminologie, definiție, clasificare, tematică, frontiere etc., care alunecă ușor în scolastică, pentru că oricum s-ar încheia ele, cu orice concluzii, rămîne decisiv faptul că această știință există și, ca orice știință, își justifică existența prin cercetările pe care le întreprinde, prin rezultatele științifice pe care le obține și prin problemele teoretice și practice pe care reușește să le rezolve[3].

Vom aborda deci problema dintr-un punct de vedere constatativ și explicativ, nu normativ sau constitutiv, ceea ce înseamnă că nu ne vom ocupa nici de reglementarea acestei discipline, nici de constituirea ei ca știință, ci numai de prezența ei în domeniul cercetărilor științifice, de nevoile de cunoaștere cărora le corespunde, de cauzele care au determinat apariția și dezvoltarea ei, de utilitatea de a fi cultivată în toate țările de pe glob și de semnificația socială a interesului care i se poartă. Încercăm deci o scurtă analiză de sociologie a științei, nu de gnoseologie (teoria cunoașterii) sau de epistemologie (teoria științei).[4]

---

[1] Cf. B. Holmes și S. B. Robinson, *Relevant Data* în *Comparative Education*, Hamburg (Institutul Unesco pentru educație), 1963.

[2] Cf. mai ales: G. Văideanu, *Pedagogia comparată*, în „Revista de pedagogie" nr. 11, 1964; Stanciu Stoian, *Pedagogia comparată și actualitatea ei*, în „Contemporanul" nr. 11, 1965; Tiberiu Truțer și Vasile Iliescu, *Din activitatea Institutului Unesco pentru educație de la Hamburg* în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1966; Iosif Antohi, *Obiectul și sarcinile științei educației comparate*, în „Revista de pedagogie" nr. 9, 1967; Iosif Antohi, *Concepții metodologice în știința educației comparate*, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1968; Gh. T. Dumitrescu, *Probleme privind dezvoltarea și utilitatea pedagogiei comparate*, în „Revista de pedagogie" nr. 4, 1968; Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educație și învățămînt (Pedagogia comparată)*, Universitatea București, 1967.

[3] Cf. John Ziman, *Public Knowledge: An Essay Concerning the Social Dimension of Science*, Cambridge, 1968.

[4] Vezi Julius Schaaf, *Grundprinzipien der Wissenssoziologie*, Hamburg, 1956; Werner Stark, *The Sociology of Knowledge*, London, 1958; G. Gurvitch, *Wissenssoziologie* în G. Eiserman'n (red.), *Die Lehre von der Gesellschaft*, Stuttgart, 1958.

De pe poziții sociologice aproape moderne s-a ocupat de „educația comparată" Montesquieu în *L'Esprit des Lois* (Cartea a IV-a), considerat de Maurice Debesse ca „precursor" al științei comparative a educației.[5] Alte lucrări cu caracter educațional comparativ au apărut în 1784 (J. P. Brinkmann), în 1795 (F. A. Hecht), în 1806 (E. A. Evers), în 1808 (C. A. Basset), în 1814 (G. Cuvier) etc.[6]

În general, toți cercetătorii sînt de acord să recunoască drept „întemeietor" al pedagogiei comparate pe Marc-Antoine Jullien de Paris (1775—1848), cu lucrarea sa din 1817 : *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (56 p.), publicată anterior în formă de articole în „Journal d'éducation" (1816—1817), în care punctul de vedere etnografic, istoric și sociologic este depășit, în sensul unor preocupări net *pedagogice*, adică de știința *educației*.[7]

După acțiunea întemeietoare a lui Jullien, denumită și „perioada structurală", din cauză că prin ea s-a structurat, în toate liniile ei esențiale, noua știință, au urmat : „perioada anchetelor" (circa 1830—1914), în care diferiți delegați guvernamentali străbat Europa și Statele Unite cu misiunea de a studia sistemele de învățămînt în vigoare și de a întocmi *rapoarte* corespunzătoare (de ex. ale lui Victor Cousin despre starea instrucției în Germania)[8], „perioada sistematizărilor teoretice" (aproximativ 1920—1940, nu însă fără precedențe), marcată prin publicarea lucrărilor lui Hessen, Kandel, F. Schneider, N. Hans etc.[9], „perioada prospectivă', de la cel de-al doilea război mondial încoace, în care cercetările de pedagogie comparată sînt preocupate în primul rînd de necesitățile adaptării la viitor, apărute peste tot în sistemele educative, de unde și cerința de a se elabora metode științifice capabile să contribuie la prevederea dezvoltării sociale și a exigențelor ei în materie educațională[10]. În aceeași perioadă, adică cea actuală, în curs de desfășurare, au apărut preocupările privitoare la cooperarea interdisciplinară, la nevoia de a se cointeresa în cercetările de știința comparativă a educației toate acele științe care pot aduce un aport în tratarea cît mai exactă și mai completă a problemelor care o preocupă (sociologia, psihologia socială, științele politice, statistica, antropologia educațională, culturologia etc.)[11].

Din modul în care s-a dezvoltat — de la istorie și etnografie la sociologie și politică școlară, de la acestea la pedagogia propriu-zisă, „pedagogia comparată", iar în cadrul acesteia, ca o documentare metodică asupra sistemelor educative ale altor țări, „pedagogia străină"[12], apoi ca o teoretizare a fenomenelor și o utilizare a lor în scopul relațiilor dintre popoare, „pedagogia dezvoltării"[13] și pedagogia internațională"[14], în sfîrșit, ca o încercare de adaptare a educației la nevoile viitorului, „pedagogia prospectivă"[15], — știința comparativă a educației a ajuns să le cuprindă în mod legitim pe toate[16], ea fiind cea care le-a dezvoltat, dar, din ca-

---

[5] M. Debesse, *„Qu'est-ce que l'éducation comparée ?*, în „Bulletin de la Societé française de pédagogie" nr. 125, 1958.

[6] Vezi bibliografia în Alexandre Vexliard, *La pédagogie comparée : méthodes et problèmes*, Paris, 1967.

[7] Această lucrare a lui Jullien a fost reeditată de B.I.E., în 1943, iar în facsimil în 1962.

[8] V. Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse*, 1832 ; *État de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1832 pour faire suite au mémoire sur l'état de l'instruction primaire*, 1834 ; *Mémoire sur l'instruction supérieure en Prusse, 1837*. Vezi pentru România, Vasile Iliescu, *Precursori ai pedagogiei comparate în România* în „Revista de pedagogie" nr. 4, 1968. Amintim cu acest prilej că Mihai Ralea și-a început cariera universitară în 1923 la Iași în calitate de „conferențiar de pedagogie socială și legislație socială națională și comparată".

[9] Cf. și Unesco, *L'Oeuvre des comparatistes*, în *L'Education dans le monde : organisation et statistiques*. Paris, 1955.

[10] Apud A. Vexliard, *La Pedagogie comparée*, Paris, 1967.

[11] Cf. și A. M. Kazamias și B. Massialas, *Tradition and Change in Education*, Prentice Hall, 1965 ; D. Epperson și R. Schmuck, *The Uses of Social Psychology in Comparative Education*, în „Comparative Education Revue", febr. 1963 ; C. A. Anderson, *Sociology in The Service of Comparative Education*, în „Revue internationale de pédagogie", V, 3, 1959 ; același *The Methodology of Comparative Education*, ibidem, VII, 1, 1961 ; *Manuel de statistiques de l'éducation*, Unesco, 1961.

[12] Vezi de ex. Leon Țopa, *Educația adulților în țările scandinave*, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1968 ; Dumitru Muster, *Problema examenelor și a notelor școlare în atenția pedagogilor pe plan mondial"*, în „Revista de pedagogie" nr. 1, 1968.

[13] Cf. P. Rosselló, *Difficultés inhérentes aux recherches en éducation comparée dynamique*, „Revue internationale de pédagogie", IX, 2, 1963—1964.

[14] Cf. D. C. Scanlon, *International Education*, Columbia University, Teachers College Publ., 1960.

[15] Cf. R. Dottrens, *Vers une pédagogie prospective*, Delachaux et Niestlé, 1961 ; Schneider, *Prospective Pädagogik*, „Revue internationale de pédagogie", IV, 1, 1958 etc.

[16] Vezi și A. Vexliard, *Op. cit.*

uza aceasta, cei mai de seamă reprezentanți ai ei se mulțumesc să o definească strict *metodologic*, ca „aplicarea tehnicilor comparației în studiul aspectelor determinante ale problemelor educative“ [17]. Cu toate aparențele contrare, nici definițiile mai analitice nu depășesc punctul acesta de vedere. Reproducem pentru exemplificare pe cea oferită de A. Vexliard : „*Pedagogia comparată* este o disciplină de cercetare care tinde să degajeze cunoștințe noi, de ordin teoretic și practic, prin confruntarea a două sau mai multe sisteme de educație existente în diferite țări, în diferite regiuni sau în diferite epoci istorice, *comparația* constînd în a degaja și analiza asemănările, corespondențele și diferențele dintre diferitele sisteme de educație, prin care se înțeleg organizarea, structura, administrarea învățămîntului, ca și programele, metodele pedagogice, didactice și de control folosite în diferitele grade și specialități ale învățămîntului“ [18].

Se poate totuși constata tendința științei comparative a educației de a se mărgini la studiul formelor de învățămînt cu toate implicațiile lor teoretice și metodologice, fără să se extindă însă la teorii, doctrine, cercetări experimentale etc., lipsite de un caracter concret, aplicativ, de nivel statal [19] (cu toate acestea, există un capitol *comparativ* foarte important și în istoria pedagogiei) [20]. De aici caracterul oarecum *sociologic* al pedagogiei comparate, orientarea ei spre realitatea social-educațională actuală, cum se poate vedea și din „Sociologie de l'éducation“ a lui P. Jaccard (Paris, 1959) [21], dar ea nu se oprește niciodată la acest punct de vedere, pentru că *vizează totdeauna scopuri educaționale în sens practic, reorganizarea* sistemelor educative după nevoile prezente și viitoare ale societății, pe cît posibil la nivelul mondial cel mai avansat, cu adaptările necesare după specificul național-istoric al fiecărei țări. Tot ce se poate afirma e că știința comparativă a educației, asemenea pedagogiei sociale, este o ramură preponderent *sociologică* a pedagogiei, spre deosebire de ramurile ei preponderent psihologice (didactica) sau fiziologice (educația fizică, educația sanitară) etc. [22]. Sociologia educațională propriu-zisă se ocupă de educație ca parte integrantă din societate, de relațiile ei de interdependență și interacțiune cu celelalte activități sociale și cu întreaga alcătuire socială din care fac parte împreună, ceea ce dă cercetărilor de acest gen cu totul altă orientare decît celor de ordin pedagogic [23].

Dacă știința comparată a educației s-ar fi oprit la Jullien și la numeroasele anchete privitoare la sistemele educative din diferite țări, ea ar fi rămas un simplu proiect sau program și o „educografie“, o descriere mai mult sau mai puțin precisă a realităților social-educaționale de pe suprafața globului, în special de pe continentul european și nord-american. Ea a fost dezvoltată însă, din a doua jumătate a secolului trecut pînă în zilele noastre, de numeroși savanți pînă la o adevărată știință. Sînt amintiți cu interes pentru aportul lor adus în această direcție : Matew Arnold, Michael E. Sadler, J. L. Kandel (originar din România), N. Hans, Friedrich Schneider, Arthur H. Moehlman etc. [24]. În ce constă contribuția acestor cercetători la procesul de constituire a „educației comparate“ în *știință* ? Ei au făcut efortul de a trece de la simpla descriere și documentare la explicarea sistemelor educative prin cauzele care le-au produs, prin factorii care le-au determinat apariția, structura, funcționarea, dezvoltarea și eficiența. Unii au pus accentul pe caracterul național și pe tradițiile istorice, în general pe istoricitatea fenomenelor educaționale, alții au căutat să depisteze condiționările lor sociale, economice, geografice, politice, culturale. F. Schneider, de exemplu, stabilește numărul „forțelor formative sau dinamice“ ale sistemelor educative la următoarele zece : 1. caracterul național, 2. spațiul geografic, 3. cultura, 4. știința și filozofia, 5. stratificarea socială și politică, 6. economia, 7. religia, 8. istoria, 9. influențele străine

---

[17] Pedro Rosselló, *La teoria de los corrientes educativas*, Buenos Aires, 1960 (Apud. Vexliard, *Op. cit.*, p. 17).

[18] A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 5.

[19] Vezi orice tratat de pedagogie comparată.

[20] Cf. *Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească*, sub red. Stanciu Stoian, București, 1966.

[21] Cf. și Silvia Cernichevici, *Sociologia educației și problema profesiunilor*, în „Revista de pedagogie“ nr. 6, 1968.

[22] Cf. Alois Fischer, *Pädagogische Soziologie* și *Soziologische Pädagogik*, în *Handwörterbuch der Soziologie* sub red. Alfred Vierkandt, Stuttgart, 1931.

[23] Cf. și Burton R. Clark, *Sociology of Education*, în R.E.L., Paris (ed.), *Handbook of Modern Sociology*, Chicago, 1964.

[24] Vezi bibliografia în A. Vexliard, *La Pédagogie comparée*, Paris, 1967.

(factorii exogeni), 10. influențele imanente (factorii endogeni), logica internă a dezvoltării (formată mai ales din experiența educațională a fiecărui popor și din desfășurarea însăși a proceselor instructiv-educative)[25]. Pozițiile recente ale acestei științe sînt și mai avansate, dar nu putem stărui asupra lor.[26] Singurul lucru pe care am dorit să-l subliniem este faptul că „educația comparată" nu devine știința comparativă a educației decît în momentul în care trece de la descriere și înțelegere la explicație prin factorii determinanți sau condiționanți și, în continuare, la descoperirea legilor obiective după care se formează, funcționează, se dezvoltă și se modifică sistemele educaționale de tip statal ale popoarelor.

Din nou deci știința comparativă a educației se confundă aproape complet cu sociologia educației, care include în preocupările ei și problema determinării sistemelor educative din partea societății și problema legilor de dezvoltare a educației, pe această bază, ca parte integrantă (de suprastructură și conștiință socială) a realității social-istorice, însă este vorba mai mult de o încrucișare de drumuri, decît de o confluență, ceea ce se întîmplă frecvent în toate domeniile cunoașterii.[27] Știința comparativă a educației nu se oprește la explicația cauzală sau legică a fenomenelor educative, ci urmărește stabilirea lor oarecum în subsidiar, pentru scopuri dincolo de ele, pentru a întemeia științific reformele școlare, organizarea sistemelor educative, planificarea învățămîntului etc., adică optimizarea activităților sociale cu caracter educațional. Cum anume se procedează pentru atingerea acestui scop specific, care aparține exclusiv științelor pedagogice sau educaționale ?

Încă Jullien, care se găsea, ca toți contemporanii săi, sub influența ideilor despre progresul liniar al umanității — elaborate de enciclopediști, în frunte cu Condorcet[28], promovate de Revoluția Franceză și de „sabia" ei, care a fost Napoleon — era convins că, datorită tablourilor sale analitice comparative, se poate stabili cu suficientă precizie care țări se găsesc în curs de progres, care în regres, care sînt punctele slabe (negative) și cele tari (pozitive), care sînt obstacolele în calea progresului și cum anume pot fi înlăturate, ce poate învăța fiecare țară din experiența educațională a celorlalte, ce poate împrumuta de la ele, ce nu trebuie să împrumute, în funcție de factorii istorici, naționali, sociali, psihologici etc. Convingerea aceasta a fost considerabil întărită de doctrinele ulterioare, care susțineau trecerea necesară a tuturor popoarelor prin anumite trepte, faze sau etape de dezvoltare, ceea ce a dus la ideea „coexistenței geografice a vîrstelor", adică la considerarea țărilor de pe suprafața pămîntului ca forme evolutive de trepte diferite, unele mai înapoiate, altele mai avansate, dar care se supun acelorași legi de dezvoltare, încît formează un fel de „istorie actualizată", cele mai înapoiate arătînd cum au fost cele mai avansate, iar acestea cum vor fi, la rîndul lor, cele în curs de dezvoltare[29]. Materialismul istoric a pus pe baze științifice această concepție prin legea succesiunii revoluționare a formațiunilor social-economice, de la cele inferioare spre cele superioare (comuna primitivă, sclavagism, feudalism, capitalism, socialism-comunism), care ne face să înțelegem mecanismele legice și direcția progresivă, ascendentă, a dezvoltării societății, deci, implicit a sistemelor educaționale[30].

În această perspectivă științifică, utilizarea metodelor comparative de către diferitele științe, inclusiv știința educației, capătă o semnificație și o importanță cu totul deosebite, nu numai din punct de vedere teoretic, dar și din punct de vedere practic, aplicativ. Se poate stabili pe această bază ceea ce se numește cu profunzime în socialismul științific *linia justă* a fiecărui sistem de educație în funcție de orînduirea socială și perioada de dezvoltare a fiecăreia din ele (ascensiune, apogeu, descompunere), în sensul foarte precis de a se evita în fiecare moment deopotrivă orice întîrziere (dreptismul), dar și orice forme premature, încă necoapte (stîngismul)[31]. Comparația unui sistem educativ concret, care prezintă numeroase deficiențe, cu sistemele educative eficiente, deci verificate în practică, ale

---

[25] F. Schneider, *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, Salzburg, 1947, și *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Heidelberg, 1961.

[26] Vezi o dare de seamă asupra lor în articolele citate ale lui Iosif Antohi.

[27] Cf. și studiul nostru despre clasificarea științelor sociale, în *Sociologia militans*, vol. I. *Obiectul sociologiei*, București, Ed. științifică, 1968.

[28] Cf. R. Hubert, *Les Sciences sociales dans l'Encyclopédie*, Paris, 1923 ; Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain.*

[29] A. Comte, H. Spencer etc.

[30] Karl Marx, *Contribuții la critica economiei politice*, în Marx-Engels, *Opere*, vol. 13, Ed. politică, București, 1962.

[31] V. I. Lenin, *Stîngismul — boala copilăriei comunismului*, în Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., București, 1956.

unor formaţii economico-sociale similare (similitudine ştiinţific stabilită), poate deveni o cale cvasiexperimentală de optimizare, bineînţeles fără a se neglija *specificul naţional*, prin îndepărtarea elementelor negative proprii şi adoptarea elementelor pozitive de la celelalte sisteme.

La fel, în domeniul planificării educaţiei, studiul ştiinţific al formelor sociale mai avansate ne permite să prevedem cu suficientă certitudine necesităţile care vor apare şi în propria noastră ţară, pe măsură ce se angajează pe făgaşul aceloraşi trepte de dezvoltare. Noua ştiinţă a planificării educaţiei, care este cultivată din 1963 încoace de un mare institut care funcţionează la Paris, sub egida *UNESCO* (l'Institut international de planification de l'éducation), nu este în fond decît ramura prospectivă a ştiinţei comparate a educaţiei, deşi are de pe acum tendinţa, dată fiind importanţa ei excepţională, să devină o ştiinţă şi o tehnică socială independentă. Institutul amintit a întreprins cercetări monografice în mai toate părţile lumii (U.R.S.S., Franţa, Italia, S.U.A., Honduras, Columbia, Peru, Algeria, Senegal, Nigeria, Liban, India, Japonia, Australia, Noua Zeelandă etc.), în scopul de „a trage din experienţele particulare învăţăminte utile pentru alte ţări şi de a constitui metodic un ansamblu de noţiuni fundamentale în materie de planificare a educaţiei"[32].

Un manual redactat de un colectiv de experţi internaţionali, intitulat *Les Aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*[33], arată clar caracterul metodologic *comparativ* al planificării, cu deosebirea, semnificativă numai pentru „educaţia comparată" tradiţională, nu şi pentru cea actuală, că se pune accentul pe dezvoltare şi pe perspectivă, încolo fiind abordate exact aceleaşi probleme : resursele umane, aspectele economice, factorii sociali, nevoile personale şi colective, implicaţiile financiare, exigenţele statale etc.[34].

Toate eforturile Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru educaţie, ştiinţă şi cultură (Unesco) în materie educaţională se desfăşoară comparativ prin însuşi caracterul lor internaţional. În fruntea Catalogului redactat de acest organ pentru publicaţiile sale privitoare la educaţie (1968) se precizează : „Sub influenţa a trei factori de o putere explozivă — expansiunea demografică, accelerarea şi uzura cunoştinţelor, emanciparea politică — asistăm la o adevărată mutaţie a umanităţii, care nu se poate desfăşura decît printr-o mutaţie radicală a educaţiei. Din cauza aceasta problemele educaţiei capătă o dimensiune politică ; ele afectează viaţa statelor şi viaţa cetăţenilor... Natura şi modalităţile de acţiune exercitate de Unesco în materie de educaţie pot fi exprimate în cuvinte simple. Este vorba mai întîi de a se asigura schimburile şi difuziunea de *informaţii comparative* (subl. n.: T.H.) despre situaţia prezentă a educaţiei şi despre mişcările care o animă. În al doilea rînd, Unesco contribuie la progresul educaţiei, stimulînd lucrările de cercetare... şi uşurînd elaborarea principiilor şi criteriilor din care statele membre se pot inspira atunci cînd *planifică dezvoltarea educaţiei* (subl. n. : T.H.) la scară naţională. În fine, programe de operaţii coordonate sînt puse în lucru în patru regiuni ale lumii : Africa, America Latină, Statele Arabe şi Asia"[35].

Să amintim şi B.I.E. (Bureau International d'Education) de la Geneva, întemeiat în 1925, care colaborează strîns cu Unesco, pentru că depind deopotrivă de O.N.U. şi au aceleaşi ţeluri *comparative*, dar şi *universale*. Ele au întocmit în colaborare un chestionar anual pentru problemele fundamentale ale educaţiei, la care răspund cu regularitate toate ţările membre. Titlurile capitolelor principale se referă la administraţia şcolară, inspecţie, finanţare, dezvoltarea cantitativă, învăţămîntul obligatoriu şi gratuit, învăţămîntul primar, secundar, profesional, superior, personal didactic. Rezultatele obţinute sînt publicate în Annuaire international de l'éducation.

---

[32] *Rapport d'activité de l'IIPE*, 1963—1967, Unesco, Paris, p. 5.

[33] Unesco, Paris, 1965.

[34] Vezi şi colecţia publicată de acelaşi institut *Fundamentals of Educational Planning* : 1. P. H. Coombs, *What is Educational Planning* ; 2. R. Poignant, *The Relation of Educational Plans to Economic and Social Planning* ; 3 F. Harbison, *Educational Planning and Human Resource Development* ; 4 C. E. Beeby, *Planning and the Educational Administration* ; 5 C. A. Anderson, *The Social Context of Educational Planning* etc.

[35] Cf. şi colecţiile : *Etudes et documents d'éducation, Problèmes d'éducation, Programmes et méthodes d'enseignement, Monographies sur l'éducation, Vers la compréhension internationale, Guides pratiques pour l'éducation extrascolaire, Monographies africaines, Etudes et documents d'information* etc.

După un veac și jumătate de la enunțarea ei programatică, știința comparativă a educației a luat un caracter de-a dreptul *explosiv*, din cauza ultimelor două războaie mondiale și a descoperirii unor arme de distrugere în masă, capabile, dacă sînt întrebuințate în scopuri criminale, să ucidă popoare și continente întregi, să distrugă chiar planeta în totalitatea ei. De aici necesitatea unor organisme internaționale, cum este Organizația Națiunilor Unite, și a numeroaselor organizații mondiale pentru pace, care se străduiesc să preîntîmpine declanșarea unui nou război, să obțină interzicerea folosirii armelor nucleare, să se realizeze dezarmarea generală și totală, să se elimine războiul dintre mijloacele de lichidare a conflictelor și neînțelegerilor dintre popoare. Ca să se atingă aceste țeluri, este nevoie însă, pe lîngă numeroase acțiuni și instrumente politice, de o acțiune *educativă* corespunzătoare asupra tuturor popoarelor, asupra lumii întregi. Știința comparativă a educației, fiind singura bază științifică posibilă pentru această acțiune uriașă, atît de urgentă și presantă pentru omenirea contemporană, a căpătat dintr-odată un impuls și un suport social-politic dintre cele mai puternice, mai sigure și durabile, dezvoltarea ei fiind azi de o însemnătate vitală, decisivă, chiar pentru destinele omenirii.

Știința comparativă a educației, renăscută în aceste condiții mondiale de mare dinamism și dramatism, are scopuri imediate *educative* și utilizează deci tot numai mijloace *educative*, dar rosturile ei sînt mult mai adînci și mai extinse, pentru că ea însăși nu este decît un instrument în mîna unor forțe social-politice de ordin foarte înalt, în sensul *etic* al cuvîntului, care luptă pentru pace, pentru abolirea războiului, pentru solidaritatea internațională, pentru progresul neîntrerupt al umanității. Nu este vorba deci nici pe departe de o „știință pură", „dezinteresată", care folosește comparația din curiozitate intelectuală, de dragul comparației, ca un simplu joc al rațiunii, ci de o știință angajată într-o luptă pe viață și pe moarte, de care depind soarta popoarelor, viața și fericirea oamenilor. De aceea, nici un efort nu poate fi cruțat și firește, tot de aici derivă caracterul ei multidisciplinar. Orice știință capabilă să-i dea vreun ajutor trebuie să-l dea cu maximum de urgență și eficiență posibilă, pentru a se îndeplini în timp util o misiune socială dintre cele mai nobile pe care le-a avut vreodată vreo știință în istorie. Din aceleași motive, știința comparativă a educației nu poate avea un caracter de preocupare sau de activitate personală a cîtorva oameni de bine care își dedică viața unor cercetări științifice de o finalitate umană foarte înaltă, dar cu puteri fatal limitate, ci ia din ce în ce mai mult, cum am văzut, un caracter *instituțional* nu numai pe plan național, dar, în primul rînd, pe plan mondial. Unesco și instituțiile cu sarcini educaționale pendinte de el întreprind chiar ele cercetări de „educație comparativă", pentru a se asigura acestora nu numai desfășurarea după exigențele științei, dar și urgența de care este nevoie, executarea lor în timp util. Aceasta nu înseamnă că aportul cercetătorilor individuali este lipsit de importanță și deci ar trebui să se renunțe la el, pentru că fără participarea cercetătorilor din cele mai variate domenii, dar mai ales din domeniul științelor pedagogice, instituțiile amintite ar trebui să desfășoare o activitate mult mai mare decît în prezent, uneori chiar peste puterile lor. O problemă științifică de importanța „educației comparative" nu poate fi lăsată nici numai în seama indivizilor, dar nici numai în seama instituțiilor, ci, într-un fel sau altul, toate forțele intelectuale ale omenirii trebuie să se ocupe de ea și să contribuie la rezolvarea ei cît mai grabnică și mai corespunzătoare cu putință.

În sfîrșit, se înțelege acum și de ce nu se poate da acestei științe o *definiție* precisă, căci prin aceasta nu s-ar face decît să se consemneze o stare dintr-un moment dat, care însă nu mai este valabilă în momentele următoare, din cauza ritmului vertiginos în care se pun problemele în această materie, dat fiind că întregul context social de care depind se găsește în continuă prefacere, în neîncetată structurare, destructurare, restructurare. Caracteristica fundamentală a vremii noastre este tocmai *schimbarea*, de aceea condiția fundamentală a oricărei științe care se ocupă de vreunul din aspectele ei este o mare flexibilitate și elasticitate, o fugă de orice autodefinire rigidă, de orice dogmatism, care o pot pune, din motive strict artificiale, în imposibilitate de a-și realiza misiunea. Azi, științele nu se mai definesc prin premisele „inițiale", ci exclusiv prin rezultatele „finale". Știința comparativă a educației nu este ceea ce vor teoreticienii să facă din ea, ci ceea ce o fac împrejurările, prin orientarea pe care i-o dau, prin structura pe care i-o impun, prin modul în care o utilizează și îi determină realizarea. Așa cum ne demonstrează istoria ei din ultimele decenii, știința comparativă a educației are prea multe re-

surse de dezvoltare, este prea proteică şi demiurgică pentru a fi închisă într-o definiţie „fabricată" o dată pentru totdeauna, etichetă săracă pentru un conţinut foarte bogat, în continuă îmbogăţire.

Putem totuşi afirma, în final, şi ce este şi ce nu este ştiinţa comparativă a educaţiei. Ea nu este simpla documentare cu privire la sistemele educative din diferitele ţări, raportate sau neraportate *etnocentric*, adică la propria ţară a cercetătorului comparatist. Aceasta este numai o operaţie preliminară, menită să asigure materialul de studii. Ştiinţa apare numai din momentul în care se trece la prelucrarea, la compararea şi la interpretarea acestui material, mai ales la aflarea cauzelor şi la stabilirea legilor după care se desfăşoară sistemele educative de pe suprafaţa pămîntului. Sarcina aceasta nu este însă strict pedagogică, pentru că ea poate fi executată din puncte de vedere diferite, dar cu rezultate convergente, şi de sociologie, de psihologia socială, de culturologie, de etnologie, de antropologia socială şi culturală etc. Ceea ce distinge de toate acestea ştiinţa comparativă a educaţiei este accentul pe care îl pune nu atît pe cunoaşterea teoretică a fenomenelor educative, cît pe cunoaşterea lor practică, elaborată de la început pînă la sfîrşit, deci diferenţiat atît gnoseologic, cît şi epistemologic, în vederea optimizării sistemelor şi proceselor instructiv-educative.[36]

Ea este o ştiinţă militantă, ca toate ştiinţele sociale şi umanistice, dar în timp ce sociologia luptă pentru ameliorarea societăţii, iar psihologia socială pentru ameliorarea relaţiilor interumane, ştiinţa comparativă a educaţiei luptă pentru optimizarea sistemelor educative la nivel naţional şi, în acelaşi timp, la nivel mondial.

[36] În studiul citat *Despre clasificarea ştiinţelor sociale*, am arătat că : „În grupul de *ştiinţe sociale aplicative*, cel mai important şi mai bine dezvoltat din zilele noastre îl formează *ştiinţele pedagogice*, care studiază, cu metode proprii, modalităţile folosirii practice în procesele instructiv-educative a legilor pe care le descoperă biologia, psihologia, sociologia şi a normelor pe care le elaborează politica şi etica, ajungînd deseori la stabilirea unor *legi specifice*, caracteristice ca atare, legi ale învăţămîntului, ale educaţiei, ale culturii de masă etc. Evident, ştiinţele sociale aplicative sînt tot *ştiinţe*, încît ele trebuie să-şi găsească un loc precis în sistemul ştiinţelor sociale" (*Op. cit.*, p. 39), Cf. şi P a v e l A p o s t o l, *Orientări în filozofia educaţiei*, în „Revista de pedagogie" nr. 1, 1968.

Dezvoltarea învățămîntului și a cercetării pedagogice în Suedia*

VIRGIL RADULIAN
adjunct al ministrului învățămîntului

Prin structura, organizarea și conținutul său, învățămîntul suedez urmărește să stimuleze dezvoltarea armonioasă și integrală a personalității, să asigure pregătirea cît mai temeinică, teoretică și practică, a tineretului pentru viață, să creeze premise și posibilități cît mai bune valorificării înclinațiilor și aptitudinilor elevilor și studenților. Acestor cerințe, reflectate în orientarea fundamentală și-n concepția afirmată la nivelul Consiliului Național al Educației și al Ministerului Educației Naționale, le sînt subordonate toate țelurile, toate formele și metodele de acțiune și de organizare în domeniul instrucției și educației. Școala suedeză tinde să se acomodeze cerințelor contemporane, să servească eficient dezvoltării și tendințelor de evoluție ale societății suedeze de astăzi și de mîine. Ea năzuiește să facă loc cît mai deplin spiritului modern, să dea instrucției un pronunțat caracter educativ și formativ, realist și practic. În acest scop, școala generală, organizată pe trei cicluri, fiecare a cîte 3 ani și gimnaziul (liceul) sînt concepute și înfăptuite pe baza unor *planuri de învățămînt unitare și totodată flexibile*, planuri prin care se creează la fiecare nivel un cadru general, comun, unitar și obligatoriu, îmbinat cu posibilități de diferențiere și de variație în funcție de opțiunile elevilor.

Această caracteristică a planului de învățămînt este hotărîtoare pentru realizarea scopurilor urmărite de școală, pentru ușurarea adaptării procesului instructiv-educativ în mod creator la condițiile diverse ale desfășurării sale. Dacă la clasele I—VI instrucția se înfăptuiește de un singur educator care predă toate obiectele, după sistemul învățător-clasă, și este în întregime nediferențiată, începînd din clasa a VII-a, unde obiectele sînt predate de profesori deosebiți, după sistemul profesor-obiect de învățămînt, apar, în afara programului comun și obligatoriu, unele diferențieri pe linia conturării unor orientări distincte, ce sînt „îmbrățișate" de elevi potrivit cu interesele, aptitudinile și înclinațiile lor.

La anumite ore, colectivul de elevi ce alcătuiește clasa se divide în grupe de cel puțin 5 elevi fiecare, participînd — pe bază de alegere — la activități școlare diferite. Elevii din clasa a VII-a participă la 5 ore de acest fel pe săptămînă, putînd alege din 5 grupe de obiecte diferite (activitatea în grupe opționale reprezintă la acest nivel $^1/_7$ din programul săptămînal), iar în clasa a VIII-a numărul grupelor de discipline din care se pot face opțiunile crește la 9.

În clasa următoare, ultima din școala generală, elevii se pot decide pentru una din cele 9 orientări existente (5 cu caracter precumpănitor teoretic, iar 4 cu caracter predominant practic, aplicativ), la toate orientările asigurîndu-se un minimum de cunoștințe generale echivalente. Elevii păstrează posibilitatea de a schimba pe parcurs orientarea aleasă inițial, atunci cînd o astfel de decizie se dovedește a fi justificată.

Cele 9 orientări (secții) existente în clasa a IX-a sînt : orientarea pregătitoare pentru învățămîntul secundar (gimnaziu) ; orientarea clasică ; orientarea socio-economică ; orientarea practică-generală ; orientarea spre tehnica menajeră (gospodăria casnică) ; orientarea tehnică-generală ; orientarea tehnico-practică ; orientarea comercial-teoretică ; orientarea comercial-practică.

O secție (orientare) suplimentară, cea de-a 10-a, consacrată artei, devine posibilă acolo unde se solicită și cînd se obține aprobarea organelor de învățămînt. Decizia pentru încadrarea într-o orientare sau alta se ia încă din semestrul al II-lea al anului școlar precedent. Principiul opțiunii se realizează în fiecare caz în parte printr-o consultare a factorilor interesați : școala, părinți și elevi. Astfel, potrivit paragrafului 25 din „Legea educației" : „... orientarea studiilor înfăptuite în școala generală se va stabili de către părinți sau tutori, în acord cu elevii interesați și ținînd seama de observațiile comunicate de autoritățile școlare competente". Gimnaziul, (liceul) cunoaște, la rîndul său, 5 profile diferite : profilul artistic, spre știin-

* Materialul este întocmit pe baza documentării făcute cu prilejul vizitei întreprinse în Suedia, la sfîrșitul anului 1968, în fruntea unei delegații a Ministerului Învățămîntului.

ţele sociale, spre economic, spre ştiinţă şi spre tehnică. În toate cazurile se pune un accent deosebit pe materiile comune, cu intenţia de a se asigura o bază egală şi pe cît posibil mai completă de pregătire pentru toţi elevii. Felul însă în care este conceput şi înfăptuit planul de învăţămînt permite în acelaşi timp, după cum am văzut, o diferenţiere a instrucţiei în funcţie de diversitatea particularităţilor individuale ale elevilor. În afara diferenţierii prin opţiune, în cadrul planului de învăţămînt, elevii gimnaziului au posibilitatea să-şi cultive interese speciale prin alegerea, în plus, a unor obiecte de învăţămînt facultative (încă o limbă străină, electromecanică ş.a.m.d).

În *gimnaziu*, preocuparea pentru formarea deprinderilor independente de studiu pentru conştientizarea şi perfecţionarea metodelor şi procedeelor de muncă intelectuale ale elevilor, în procesul de învăţămînt, ca şi-n afara lui, se intensifică, tehnica studiului devenind chiar obiectul unei discipline predate şi parte a instruirii speciale realizate în cadrul celorlalte obiecte de învăţămînt.

Aceste posibilităţi de diferenţiere şi de completare a programului de studii cu elemente ce satisfac dorinţele şi înclinaţiile elevilor, precum şi atenţia acordată formării şi dezvoltării aptitudinilor în general, creează numeroase avantaje, dintre care menţionăm cîteva :

— sporeşte gradul de atractivitate al învăţămîntului pentru elevi, intensifică interesul şi determină activizarea lor în procesul instructiv-educativ ;

— pune premise şi facilitează înfăptuirea adecvată şi reuşită a muncii de orientare şcolară şi profesională ;

— întăreşte şi adînceşte caracterul formativ al învăţămîntului, sporind efectele sale educative. În mod deosebit sînt stimulate răspunderea, iniţiativa, spiritul de independenţă şi de creaţie al elevilor, se perfecţionează priceperile practice şi aplicative, contribuindu-se în acest fel la cultivarea unei atitudini corecte faţă de muncă ş.a.m.d. Aceste efecte devin, totodată, modalităţi prin care învăţămîntul suedez încearcă să realizeze adaptarea şi integrarea tineretului la condiţiile societăţii contemporane, să sprijine şi să îndrume năzuinţele sale spre făurirea idealurilor de viaţă.

În toate formele de învăţămînt se preconizează — atît prin conţinutul şi prin spiritul muncii, cît şi prin structura şi metodele de instrucţie — să se pună temelii trainice şi să se determine la tineri un interes puternic, cît mai consecvent, pentru cultivare de sine, pentru perfecţionare spirituală neîntreruptă.

Orientarea spre aceste ţeluri a şcolii suedeze a fost sugestiv exprimată de primul ministru al ţării, Tage Erlander, cînd afirma : „merită să te bazezi pe capacitatea tinerilor de a răspunde ei înşişi de educaţia lor".[1]

O asemenea aptitudine este nu numai preţuită, dar şi în mod stăruitor cultivată în şcoala suedeză de astăzi.

În afara gimnaziului, între învăţămîntul general şi cel universitar mai există 2 şcoli de tip mediu : *şcoala profesională* şi aşa-numita *şcoală pentru continuarea studiilor*. Şcoala profesională urmăreşte să asigure o instrucţie profesională de profil larg, acordînd o însemnată atenţie materiilor generale şi realizînd o trecere treptată la specializare. Specializarea se concepe a se desăvîrşi la locul de muncă, după absolvirea şcolii. Se apreciază că şcoala profesională, punînd accent pe pregătirea tehnică generală, îmbinînd pregătirea teoretică cu o practică bine organizată şi eficientă, realizată fie în atelierele şcolii, fie în cele ale întreprinderilor sau la diferite locuri de muncă productivă (elevii fac practică nu numai pentru a învăţa, ci şi pentru a executa comenzi) poate şi trebuie să asigure o pregătire care să facă pe absolvenţi receptivi la nou, flexibili, capabili de adaptări la frecventele modificări ale tehnicii actuale. Se evită o specializare excesivă, punîndu-se accentul pe pregătirea profesională generală, în limitele unei meserii, întrucît „...dacă pregătirea profesională constă dintr-o specializare excesivă există marele risc de a se învechi chiar din momentul în care este pusă în practică"[2].

Se dă posibilitatea — acelor elevi din şcolile profesionale care au aptitudini şi doresc — să studieze unele materii ce se stabilesc facultativ, dintre obiectele predate la gimnaziu, obţinînd astfel mijloace pentru completarea culturii generale.

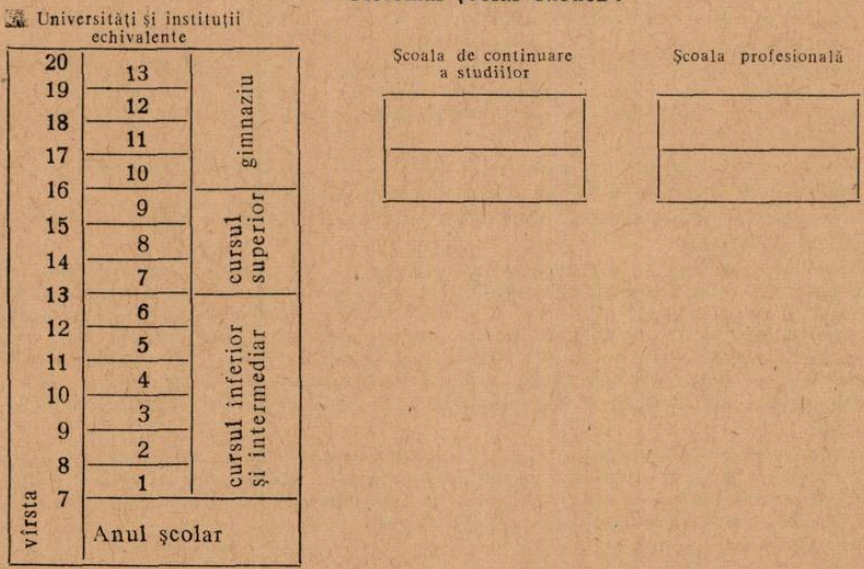
[1] Tage Erlander, *La jeunesse suedoise*, Stockholm, 1965, p. 6.
[2] Ionas Orring, *School in Sweden*, Stockholm, 1968, p. 79.

În ceea ce privește școala pentru continuarea studiilor (2 ani), după absolvirea școlii generale obligatorii, ea este destinată acelor tineri care încă nu s-au decis pentru o anumită perspectivă școlară sau profesională, precum și acelor care simt nevoia consolidării studiilor anterioare.

Învățămîntul superior se încadrează în aceleași tendințe generale, mai cu seamă în privința flexibilității, caracterului formativ ș.a. Cu privire la organizarea și la tendințele sale de dezvoltare am făcut referiri cu alt prilej [3].

Sistemul de învățămînt suedez apare structural, după cîte se poate constata, astfel :

Sistemul școlar suedez :



Unele referiri se cuvine să facem și asupra *educației adulților*. În ultimii ani, instrucția organizată pentru adulți cunoaște o dezvoltare însemnată sub forme cum sînt : învățămîntul fără frecvență, gimnaziile serale, școlile pentru adulți și alte forme de instrucție postșcolară. Școlile pentru adulți în care învață — prin corespondență mai ales — tineri sau adulți angajați în producție au menirea de a completa instrucția generală sau secundară a celor ce n-au putut-o termina. În cîte 5 săptămîni pe trimestru elevii sînt convocați la școală pentru a efectua, sub conducerea și controlul cadrelor didactice aplicații, lucrări, recapitulări, pentru a participa la verificarea, completarea și interpretarea, respectiv la adîncirea cunoștințelor însușite prin studiu individual. Școala Hermonds-NKY cu sediul la Malmö, cea mai mare de acest tip dintre cele existente în țară, asigură activ pregătire la nivel școlar, cît și la nivel universitar, profesional, tehnic sau comercial. Practica de a expedia scrisori cuprinzînd fragmente de curs, însoțite de aplicații, exerciții pe care elevii, după efectuarea lor, le trimit înapoi școlii pentru verificare s-a dovedit utilă și eficace.

O formă de școală pentru tineret și adulți, specific suedeză, cu caracter tradițional, este *liceul folcloric*, care își are originea în secolul al XIX-lea. Liceele folclorice, în număr de 105, avînd o durată de 1—3 ani, sînt îndrumate de Consiliul Național al Educației. Scopul acestor instituții școlare este de a asigura elevilor o pregătire general-cetățenească.

[3] V. Radulian, *Tendințe în dezvoltarea învățămîntului superior în Suedia*, „Revista învățămîntului superior" nr. 2/1969.

O formă tipică de instrucție populară este *educația populară* (folkbildning), realizată prin intermediul cercurilor de studii profilate pe diferite domenii de interese și activități cum ar fi : meșteșuguri, limbi străine, literatură, artă, teatru, cinema, filozofie, muzică ș.a. Aproape 1 200 000 suedezi activează în cercuri de acest fel, ceea ce reprezintă aproximativ 15% din populația țării.

Televiziunea și radioul participă la realizarea programului de instruire postșcolară și se preconizează în viitor extinderea activității TV de instruire pentru adulți, îndeosebi de nivel universitar.

Școlii suedeze nu-i sînt străine preocupările pentru munca de educație. În decretul cu privire la organizarea școlilor se menționează că în organizarea timpului liber al elevilor conducerea școlii este datoare „să colaboreze cu consiliul comunal, precum și cu organizațiile locale de tineret". Este larg stimulată inițiativa elevilor. Casele (cluburile) pentru tineret sînt dotate corespunzător desfășurării unor activități variate și sînt încadrate cu personal format special pentru munca cultural-educativă.

Un rol deosebit în acest domeniu revine autorităților locale, municipalității, care creează condițiile necesare organizării timpului liber al tineretului. Pe lîngă fiecare municipalitate sau consiliu comunal este constituit un comitet pentru bunăstarea copilului. Timpul liber este considerat cel mai prețios cîștig al contemporaneității. El este investigat prin anchete, periodic întreprinse : care este dinamica intereselor tineretului ? ; ce sporturi sînt preferate ? etc. Dirijarea investițiilor municipalităților se face pe temeiul rezultatelor obținute prin aceste investigații.

Un loc deosebit în cadrul activităților educative îl dețin drumeția, sportul și turismul. De aceea, subvențiile statului în acest domeniu reprezintă pînă la 80% din cheltuielile destinate activităților pentru timpul liber. În luna februarie și pînă la începutul lunii martie se organizează o săptămînă a sporturilor de iarnă, săptămîna fiind diferită, pe grupuri de regiuni (districte). În acest timp, la școlile respective se întrerup cursurile, elevii beneficiază de reduceri pe căile ferate, se organizează tabere de schi și patinaj etc.

Pe lîngă fondurile acordate de stat pentru organizarea activităților de educație fizică și sport, cheltuiesc (din impozite și venituri proprii) în același scop, consiliile locale și organizațiile de tineret. Chiria pentru bazele sportive (stadion, stadion de iarnă, bazine de înot descoperite și acoperite, piste de canotaj, săli pentru sporturi de interior— judo, ping-pong, baschet etc.) este suportată de municipalitate, care, printr-un comitet special, planifică și folosirea lor.

Problema preferințelor diferitelor categorii de tineri pentru folosirea timpului liber a făcut și face obiectul unor studii sociologice, efectuate de către instituții specializate. Concluziile ultimei cercetări (efectuate în 1963) au condus către dezvoltarea activităților recreative în aer liber (orientarea turistică, campingul, drumeția, pescuitul, schiul, înotul). Ca sistem, educația fizică predată în școală (cîte 3 ore săptămînal) asigură dezvoltarea multilaterală a copiilor, prin mijlocirea atletismului, gimnasticii și orientării turistice (în funcție de condiții). În rest, cluburile sportive, organizațiile de tineret inițiază diferite activități sportive la care participă cei interesați. Există un sistem de campionat școlar pe regiune, dar fără extindere pe țară. Toamna se organizează timp de 3—4 săptămîni activități de orientare turistică, larg răspîndite în Suedia, apoi de fotbal, baschet, gimnastică la sală. Iarna se practică îndeosebi schi și patinaj.

Adaptarea conținutului lecțiilor se face în funcție de condițiile materiale și de profesori. Obiectivele urmărite sînt : recreerea copiilor, asigurarea mișcării, dezvoltarea capacităților fizice, dorința de ajutor reciproc, de interes pentru educația fizică. Nu sînt stabilite baremuri pentru calitățile fizice sau tehnice, punîndu-se accent nu pe performanța sportivă realizată, ci pe deprinderea tuturor elevilor cu practicarea sistematică și cu plăcere a activității de cultură fizică. Aceasta explică, în parte, marele interes manifestat de elevi pentru sport și educație fizică.

Un loc important în munca educativă îl ocupă și activitatea artistică. Organizarea acestei activități în timpul liber al tineretului școlar este numai subvenționată de Ministerul Educației, nu însă dirijată sau controlată. Acțiunile întreprinse ca gen, diversitate și conținut privesc diferite organizații pentru copii și tineret sau organismele specializate pentru activități de acest fel cum ar fi, de exemplu, „Riks-Concert" — pentru propagarea muzicii, care a dat, la cererea școlilor, peste

400 de concerte într-un an, sau „Riks-utelelendere", pentru organizarea de expoziții itinerante de artă plastică. Se organizează lecții-reuniuni de dans, inclusiv cele moderne, pentru copiii de peste 14 ani, deosebit de gustate. La aceste lecții-reuniuni copiii ascultă muzică, dansează, se autoservesc cu gustări etc.

La aceste manifestări sînt adesea prezenți și adulți : cadre didactice, părinți, organizatori și instructori culturali. Ei își dau cu interes și în mod competent concursul la educația cultural-artistică a tineretului școlar, în timpul liber.

Televiziunea școlară ocupă un loc important în procesul de instruire a tineretului școlar. Sînt elaborate și difuzate lecții (pe obiecte), cu durata de 20 minute, care sînt integrate ca moment în lecțiile ținute la clasă de profesori. Aceștia capătă din timp programul emisiunilor școlare și instrucțiuni cu privire la utilizarea lor în procesul de învățămînt. În afara programelor școlare TV sînt difuzate programe educative și distractive pentru tineretul de diferite vîrste („Joacă-te și învață !", Cine știe, cîștigă !", seriale ș.a.).

Televiziunea aduce o importantă contribuție la educarea sexuală științifică a tineretului încă de la vîrsta preșcolară și școlară mică, cu emisiuni de tipul „Cum am venit pe lume". Există în acest domeniu și o literatură oficială, editată de Consiliul Național pentru Educație.

Dotarea tehnico-materială și didactică a școlilor este bine pusă la punct. Lecțiile se desfășoară în cabinete pe specialități, fiecare cabinet fiind „echipat" multifuncțional pentru obiectul respectiv. Încă în etapa de proiectare a construcțiilor școlare, sălile, potrivit destinației precise pe care o vor avea, sînt concepute în acest mod. Sălile de geografie, de pildă, au întreaga dotare necesară pentru realizarea unor lecții în acest fel. În mod asemănător sînt construite și înzestrate sălile destinate celorlalte obiecte de învățămînt. Școlile vizitate, generale, cu cele trei cicluri sau gimnazii, au ateliere și laboratoare diferite, săli de sport, bazine de înot etc. Clădirile școlare sînt considerate ca fiind primul și cel mai important instrument necesar realizării țelurilor și planurilor de învățămînt și de aceea ele se construiesc numai pe baza unor studii avizate de Consiliul Național al Educației. Se are în vedere o continuă perfecționare a construcțiilor școlare, în vederea îmbunătățirii funcționalității lor pedagogice. Clădirile școlare sînt concepute, totodată, astfel încît — pe cît posibil — să deservească mediul înconjurător (comunitatea) și în alte domenii decît educația școlarilor. Școala devine astfel și un loc de întîlnire între generații, posedînd săli de lectură și de studiu, biblioteci, săli de spectacol etc. O atenție dintre cele mai serioase se acordă dotării claselor cu material didactic și cu aparatură modernă. În școlile noi fiecare clasă dispune de aparate de proiecție, ecrane, magnetofoane ș.a.

Multe eforturi sînt dirijate spre prospectarea cerințelor educaționale crescînde ale societății, spre elaborarea „strategiei" dezvoltării învățămîntului. Scopul urmărit este de a stabili — *la timp și în condiții temeinic verificate științific, teoretic și experimental* — posibilitățile de perfecționare ale învățămîntului și de a contribui la înfăptuirea unei instrucții și educații mereu mai adecvate. Pentru aceasta se acordă atenție majoră *desfășurării cercetării pedagogice prospective*. Se consideră, în mod întemeiat, că obținerea rezultatelor scontate și asigurarea ritmului necesar de dezvoltare a învățămîntului în pas cu mersul înainte al vieții, al științei și tehnicii pot fi realizate numai în anumite condiții, printre care :

— activitatea de dezvoltare să fie ancorată în cercetare, să fie fundamentată pe aceasta, în așa fel încît să poată valorifica optim rezultatele ei ;

— cercetarea pedagogică să scoată la iveală instrumente de acțiune atît de concrete și de practice, încît folosirea lor să apară ca ceva natural, atît pentru profesori, cît și pentru elevi.

Este necesar prin urmare ca planificarea și schițarea cercetării în domeniul educației și activității de dezvoltare (Research and Development) să se facă în cooperare cu reprezentanți ai corpului didactic, ai elevilor și ai altor factori care, apoi, vor răspunde de folosirea și de aplicarea în practica muncii școlare a rezultatelor acestor activități[4]. Cercetarea și dezvoltarea sînt privite ca mijloace fundamentale pentru a determina în ceea ce are ea esențial politica de învățămînt. Organismul investit cu orientarea, cooperarea și coordonarea cercetării pedagogice este Biroul de planificare a cercetării științifice din domeniul învățămîntului, din

[4] E. Björklund și Nils Erik Svensson, „School Research", 1968, nr. 7, p. 2—3.

cadrul Consiliului Național al Educației (Biroul L4), care își coordonează munca cu Comitetul de dezvoltare a educației al Oficiului rectoratului universităților (Office of the Chancellar of the Universitees) și cu Comitetul guvernamental pentru instruirea prin radio și TV. În acest fel, colaborarea cu instituțiile de învățămînt superior pe lîngă care ființează cele mai multe laboratoare, catedre și cabinete de cercetare științifică (Centru de cercetare pedagogică din orașul Stockholm, Consiliul științific de cercetări sociale ș.a.) este asigurată. Planificarea cercetării în acest domeniu este realizată pe două căi : biroul L4 elaborează propuneri de teme de cercetare și face oferte corespunzătoare, sau institutele de cercetare, catedrele, profesori, inspectori ș.a. prezintă propuneri pentru întreprinderea de studii sau proiecte pentru care există interes și disponibilități de cercetare. Pe baza unei dezbateri la care participă toate instituțiile și persoanele interesate — în cadrul căreia se fac și evaluări asupra oportunității, calității și respectiv perspectivelor de realizare a fiecărui proiect în parte (printre condițiile ce se pun în fața fiecărei propuneri sînt și cele cuprinse în condițiile-întrebări : „Este aceasta o chestiune importantă pentru școală ?", „Ce poate spune cercetarea profesorului la clasă ?") — se elaborează planul de principiu și se definitivează proiectele de cercetare, după care se trece la organizarea și la desfășurarea cercetării propriu-zise. Biroul sprijină munca de pregătire și de perfecționare a cercetătorilor pentru dobîndirea unei competențe științifice cît mai ridicate, se îngrijește de difuzarea cercetării și de valorificarea ei cît mai amplă și mai rapidă. Periodic sînt convocate întruniri pentru informare asupra stadiului cercetărilor, asupra metodologiei cercetării și tehnicilor noi ș.a.m.d.

Printre obiectivele mai importante urmărite de cercetările în curs de desfășurare menționăm : schițarea liniilor principale de dezvoltare a școlii suedeze din anul 1980 (încercarea de a defini condițiile în care se va desfășura munca școlară peste o decadă și de a preciza tendințele de dezvoltare ale școlii, proiectarea perfecționărilor ce se vor impune în domeniul tehnicii didactice, organizare școlară ș.a.m.d.); perfecționarea metodelor de predare și îmbunătățirea producției de material pentru instrucția școlară ; studierea posibilităților de individualizare a instrucției în funcție de aptitudinile și de interesele elevilor ; perfecționarea tehnicii învățării, pentru a realiza însușirea cît mai eficientă cu putință a unor obiecte de învățămînt, cum ar fi engleza de pildă (proiect în lucru la Centrul de cercetări); metodele de instruire pentru handicapați (printre care și un proiect ce se ocupă de metodele de autoinstruire pentru remedierea și înlăturarea rămînerii în urmă la învățătură); perfecționarea instruirii (pregătirii) cadrelor didactice pentru învățămînt ; studierea metodelor pentru orientarea și perfecționarea planurilor de învățămînt. Sînt de asemenea în curs de cercetare metode de informare privind efectele formativ-educative ale școlii asupra elevilor (eficiența educativă a învățămîntului), privind modalitățile și efectele verificării și notării elevilor ș.a. În ceea ce privește notarea elevilor sub forma tradițională (prin note după verificarea curentă) s-au formulat și se formulează critici vehemente. Se consideră de către mulți, nu fără temei, că nota a subjugat pînă într-atît pe profesori, părinți și elevi, încît s-au transformat în „sclavii" ei. Munca profesorilor fiind reflectată și nu rareori apreciată prin notele puse elevilor, acest fapt a determinat o preocupare excesivă pentru această latură a muncii didactice. Elevii învață adesea pentru notă și nu din interes, determinat de motivație interioară, pentru a-și îmbogăți sau adînci cunoștințele însușite la școală. Faptul are consecințe educative negative importante, putînd duce la „pervertirea" conștiinței elevului, la denaturarea educației pentru formarea unei atitudini corecte față de muncă, față de școală, față de învățătură. Se produc totodată conflicte latente sau acute, deschise sau ascunse între elevi și profesori, ceea ce viciază atmosfera instituției școlare, starea de spirit, atitudinea și raporturile dintre elevi și profesori. Pentru părinți notele cu care vin copiii acasă constituie de asemenea obiect de însemnate griji și preocupări.

Pentru toate motivele arătate se propune să se practice tot mai mult testarea cunoștințelor elevilor la diferite obiecte de învățămînt prin lucrări sau probe individuale, ori se apelează la notarea sintetică la fine de trimestru sau de an școlar. Unii dintre cei cu care am discutat asupra acestei teme susțin că astfel se asigură, totodată, continuitatea studiului elevilor, interesul lor pentru învățare, evitîndu-se consecințele negative ale învățării „pe apucate", discontinue, nesistematice. Problema merită a fi reținută și luată în mod serios în cercetare. Un proiect ce-și

propune cercetarea unor laturi ale învățământului apropiate de cele arătate mai sus, aflat în lucru la laboratorul de psihologie al Universității din Stockholm, se intitulează „Adaptare, comportare și realizare" (Adjustment, behaviour and achierement). Atenție însemnată se acordă și studierii tehnicilor didactice moderne, învățământului programat. Observăm intenția vădită de legare a cercetării de nevoile dezvoltării învățământului. Multe studii și investigații se realizează printr-o strînsă conlucrare și colaborare între pedagogi, psihologi și sociologi. Tendința dominantă este de a dezvolta, pe lîngă cercetarea prospectivă, cercetarea pedagogică experimentală.

Datele prezentate sînt în măsură să semnaleze unele dintre coordonatele importante ale învățământului suedez contemporan — un învățămînt modern, realist, cu preocupări serioase de educație, de perfecționare și dezvoltare. Studii de aprofundare a acestei experiențe își pot găsi oricînd justificarea.

Principii de docimologie *

Sînt de felicitat, atît autorul, cît şi editura, pentru că, după o întrerupere începută în vremea războiului, se reia firul unei frumoase tradiţii de cercetare în problemele examenelor şcolare şi prin publicarea unor lucrări de sinteză. Nu de mult, un articol din „Gazeta învăţămîntului" semnala chiar necesitatea editării unor asemenea lucrări. Într-adevăr, examinarea progresului elevilor este de mare importanţă pentru buna desfăşurare a învăţămîntului, pentru constatarea eficienţei muncii şcolare, iar practica şcolii, confirmată de cercetările docimologice (unele cercetări demonstrează că peste 50% dintre profesori nu notează valabil), arată cît de mult lipseşte o bună pregătire a cadrelor didactice în tehnica examinării şi a măsurării performanţelor şcolare.

Introducerea profesorului V. Pavelcu, replică actuală a primei lucrări din literatura de specialitate, aceea a profesorului I. M. Nestor (*Principii de docimologie*, 1937), realizează, în dimensiuni mai reduse, dar valorificînd mare parte din lucrările de specialitate din ţara noastră, un eseu în problematica docimologică, important pentru şcoala românească, în genul volumului *Examens et docimologie* (1963) al părintelui ştiinţei respective, profesorul H. Piéron.

Cele 9 capitole ale lucrării prezintă un cîmp destul de larg de probleme. Sînt tratate, în întinderea îngăduită de volum, istoricul examenelor şi al ştiinţei, problemele formelor de examene şi ale notării (cu critica respectivă), probleme privind psihologia examinatorului şi a examinatului. Se schiţează şi unele tendinţe de soluţionare privind examinarea şi notarea.

Subliniem două dintre concluziile lucrării, importante pentru viitoare îmbunătăţiri în examinare: examinatorul — deci orice profesor — trebuie să aibă o bună pregătire, nu numai pedagogică-psihologică, dar şi docimologică; este necesar să se schimbe „climatul în care se desfăşoară examenul", ajungîndu-se la „o atmosferă de încredere şi securitate a candidatului".

Pentru o viitoare ediţie, ne permitem unele sugestii.

— Bibliografia *Introducerii*, destul de cuprinzătoare, trebuie să nu omită, dintre lucrările străine, *La correction des épreuves écrites dans les examens* (1936), de care, totuşi, se aminteşte în text (la p. 14), iar dintre cele româneşti, lucrările profesorului N. Mărgineanu (*Principii ştiinţifice de clasificare şi notare şcolară*, 1932), Gr. Tăbăcaru (*Testele didactice*, în volumul *Didactica experimentală*, 1935) şi Const. Pîrvulescu (*Cercetări ştiinţifice asupra măsurătorilor reprezentate prin notele şcolare*, 1938), cu care este cazul să se completeze şi istoricul contribuţiilor româneşti (p. 14).

— În ce priveşte „data de naştere a docimologiei" — bineînţeles, data creării numelui ei, fiindcă cercetări în problemă sînt cunoscute încă mai de mult — ea nu este anul 1922 (p. 13), ci — după propria mărturisire a lui H. Piéron — anul 1929.

— Profesorul Pavelcu, definind corect docimologia ca „o ştiinţă a examenelor şi concursurilor, a mijloacelor care contribuie la elaborarea unei aprecieri juste şi obiective la un examen", nu crede totuşi că ea ar fi „o ramură a psihologiei sau a pedagogiei, ori un capitol al uneia din aceste discipline" (p. 17). Dar însuşi Piéron, după ce o declarase ramură a pedagogiei moderne", ceea ce este în acord cu realitatea: verificarea progresului în învăţare este un act pedagogic.

— Credem că este cazul să se verifice afirmaţia că „într-o scară de zece puncte, la o clasă normală (neselecţionată), nota cinci şi şase trebuie să însemne o valoare medie (mediana propriu-zisă este de $5^1/_2$" (p. 111). Cercetările noastre, întreprinse pe un colectiv suficient de numeros şi de variat, au definit o „normă docimologică" cu nota 6,50 ca valoare medie (cercetarea este menţionată, pînă acum, în „Revista învăţămîntului profesional şi tehnic" nr. 4/1967 — *Constatări ale aplicării normei docimologice în învăţămîntul profesional*); notele 6 şi 7 sînt cele mai frecvente, într-o clasă normală. Este adevărat că notele 5 şi 6 sînt în mijlocul şirului 1—10, dar prin faptul că 5 este notă de separare („la note critique de coupure", în cuvintele lui Piéron),

* Vasile Pavelcu, *Principii de docimologie* (introducere în ştiinţa examinării), E.D.P., Bucureşti, 1968, 164 p.

o notă mărginașă pentru grupa mare a admișilor, toți aceștia notați cu calificativele (suficient, bun, foarte bun), ei nu-i mai poate reveni și rolul de *notă mijlocie*. Aceasta o verifică practica școlii și o relevă și cercetarea privind „norma docimologică".

Principiile de docimologie ale profesorului V. Pavelcu, socotite chiar de autor ca o „introducere", deschid drum altor lucrări în acest domeniu important al pedagogiei, așteptate de profesori. Editura didactică are sub tipar încă una (*Metodologia examinării și notării elevilor*), cu caracter de îndrumător în practica școlii, și este în pregătire și o lucrare cu caracter prospectiv (*Modernizarea examenelor*). Dar mai rămîne loc și pentru o lucrare care să cuprindă tot ceea ce a reușit să demonstreze pînă acum cercetarea docimologică, în cadrul unei sistematici logice : *un tratat de docimologie*.

DUMITRU MUSTER

Ce profesiune să-mi aleg ?

Întreprinzînd o activitate de cercetare prodigioasă în problema importantă a orientării școlare și profesionale a elevilor, Dumitru Salade, profesor universitar clujean, se află la a treia apariție, în librării, a unei lucrări axate pe această temă.

Noua carte, *Ce profesiune să-mi aleg ?*, apărută în Editura Orizonturi, se situează pe linia cercetărilor autorului din ultimii ani și este o continuare firească a lucrărilor sale mai vechi de acest gen : *Ce va deveni copilul meu* și *Pregătirea elevilor cl. V—VIII pentru alegerea profesiunii*. Spre deosebire de primele, în care stătea mai mult de vorbă cu părinții și profesorii, în special cu diriginții, în ultima carte se adresează, într-o formă nouă, mai concentrată, dar atractivă și intuitivă, elevilor, mai precis viitoriilor absolvenți ai liceului cu 12 clase, pentru a le da îndrumări practice necesare în alegerea cu succes a profesiunii potrivite.

Prin conținutul variat, prezentat în mod succint, dar interesant — potrivit cu posibilitățile de înțelegere ale cititorilor vizați — în cuprinsul cărții se abordează cele mai arzătoare probleme ridicate de orientarea profesională în zilele noastre, cînd profilul profesiunilor existente suferă schimbări adînci, iar unele profesiuni sînt în devenire, potrivit dezvoltării tehnicii și economiei noastre naționale.

Diriginții și psihologii școlari găsesc în lucrarea publicată suficient material de conținut, metodică și organizare, pe care-l pot utiliza cu succes în orele de dirigenție, în procesul de orientare profesională a elevilor, pentru obținerea din partea acestora a tot mai juste opțiuni profesionale.

LEON FETTI

Istoria antică, manual pentru clasa a V-a *

S-a spus deseori că dacă elevii clasei a V-a, — clasă situată la confluența a două modalități diferite de influențare educativă — nu agreează obiectul istoriei o vină o poartă și manualul respectiv. Dacă, în general, autorii manualelor de istorie au reușit să reducă în bună măsură balastul de date și să realizeze o sistematizare corespunzătoare a cunoștințelor, totuși modul de prezentare a lecțiilor lasă încă mult de dorit. Economia exagerată de spațiu, ariditatea conținutului unor lecții, lipsa de gust estetic în prezentarea ilustrațiilor sau în întocmirea unor hărți sînt numai o parte din motivele care determină elevul să manifeste indiferență față de aceste manuale.

Manualul de istorie întocmit de Eliza Bichman și Lucia Georgian, rod al unei bogate experiențe didactice și metodice la catedră și în cadrul I.P.C.D.-ului București, reflectă o nouă concepție de prezentare a unor lecții de istorie, folosind o largă gamă de mijloace instructiv-educative, în vederea realizării unor influențe multilaterale asupra dezvoltării integrale a personalității elevului. În afară de textul propriu-zis al lecției, de hărți și de ilustrații, autoarele au adăugat la fiecare lecție scurte lecturi, întrebări ce urmăresc consolidarea unor cunoștințe de bază din lecție și cîte un mic glosar de cuvinte noi.

Varietatea îmbinării textului cu ilustrația, sublinierea permanentă a unor adevăruri ce trebuie să fie reținute, stilul clar, concis, accesibil și antrenant al lecțiilor fac ca elevii să studieze conținutul manualului cu mai multă plăcere și să pătrundă mai ușor în esența lucrurilor, contribuind astfel la creșterea eficienței activității lor independente.

Conținutul lecțiilor din manual reflectă multitudinea preocupărilor autoarelor privind dezvoltarea sistematică a gîndirii elementare și dialectice a elevilor, precum și cultivarea unor înalte sentimente morale. Iată cîteva din aceste preocupări :

— Explicația cauzală a apariției sau dispariției unor fenomene istorice.

* Eliza Bichman și Lucia Georgian, *Istoria antică*, manual pentru clasa a V-a, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

— Legătura cunoștințelor noi cu cele vechi — o coordonată de bază în crearea unui larg și judicios sistem de cunoștințe istorice.

— Rolul unor personalități ca Pericle, Alexandru Macedon, Spartacus, Cezar etc. în procesul de dezvoltare a societății omenești.

— Contribuția unor popoare — egiptenii, asirienii, chaldeenii, chinezii, grecii etc. — la transformările economice, politice, sociale, culturale ale statelor respective.

— Aspectul evolutiv al fenomenelor istorice.

— Deosebirea adevărului istoric de legendă — în special în lecțiile privitoare la greci și romani.

— Rolul unor factori în progresul societății omenești.

— Caracterul legic al desfășurării evenimentelor istorice.

— Fenomenul interpătrunderii civilizațiilor.

— Preocuparea privind dezvoltarea capacității analitico-sintetice a elevilor este puternic reliefată în lecția *Republica română după marile cuceriri*, model de analiză a fenomenului istoric, de interpretare a lui, de subliniere a contrastului izbitor dintre viața stăpînilor și a sclavilor, precum și a altor trăsături caracteristice societății romane în acea perioadă.

— Diferite sentimente — de stimă față de munca titanică a unor popoare antice în realizarea unor mărețe construcții, de admirație față de actele de eroism manifestate cu ocazia apărării patriei, de dezaprobare a unor acte de trădare a patriei etc. — sînt cultivate cu multă atenție, în cadrul fiecărei lecții.

— Grija manifestată în selectarea și executarea cu o reală măiestrie artistică a ilustrațiilor, simfoniile cromatice pe care le declanșează unele din aceste ilustrații în executarea cărora autorul a antrenat întreaga claviatură a unor infinite nuanțe de galben, verde, maro, roșu sau albastru, captivează pur și simplu pe elev, determinîndu-l să-și întîrzie intenționat privirile asupra lor. Implicațiile educative sînt incontestabile.

— Notele explicative ce însoțesc ilustrațiile sînt încărcate cu multiple valențe instructiv-educative. Astfel, ilustrația nr. 15, p. 181, constituie un strălucit exemplu de apreciere estetică a unei opere de artă, de inițiere în formularea unor judecăți de valoare : „Statuetele și obiectele zise Tanagra se caracterizează prin grația și eleganța gesturilor, prin arta drapării veșmintelor și prin culorile gingașe, delicate". Foarte multe note explicative orientează spiritul de observație al elevilor către sesizarea esențialului : „Observați capitelul coloanelor acestui templu care reprezintă flori de lotus !" (ilustr. nr. 9, p. 35). Alte note orientează observarea spre sesizarea expresivității operei de artă, sau subliniază importanța documentară a unor opere de artă, îndemnînd elevii să observe armele, îmbrăcămintea, pieptănătura personajelor (ilustr. nr. 6, p. 219), hieroglifele de pe unele costume, pe care elevii neinițiați le-ar putea confunda cu niște broderii (ilustr. nr. 2, p. 37). Colecția de ilustrații de la sfîrșitul manualului, intitulată *Ce știți despre aceste imagini ?*, are darul să verifice la elevi capacitatea de recunoaștere a imaginilor întîlnite în manual și să mențină treaz interesul lor pentru operele de artă ale popoarelor antice.

Lecturile plasate la sfîrșitul fiecărei lecții contribuie la îmbogățirea și la clarificarea reprezentărilor elevilor despre diferite fenomene istorice, la dezvoltarea capacității lor de analiză a unui document istoric scris, la cultivarea sentimentului moral.

Întrebările grupate la capitolul *Răspundeți* urmăresc dezvoltarea gîndirii elevilor și a fondului lor afectiv. Ele stimulează opinia personală, capacitatea de comparare, de interpretare, de caracterizare, de descriere, de povestire, îndeamnă la analizarea unor sentimente personale, la consultarea hărților, la vizitarea unor muzee istorice etc.

Pentru completarea și clarificarea în mai mare măsură a fondului de reprezentări al elevilor, ar fi necesară înlocuirea unor ilustrații avînd un prea mare grad de similitudine (reprezentînd unele monede, frize, construcții etc.) cu altele care servesc la elucidarea unor noțiuni întîlnite în manual (bumerang, harpon, papirus, lotus) sau cu ilustrații care reprezintă „cele 7 minuni ale lumii" și care nu au fost incluse în manual (extraordinarul, senzaționalul incită gîndirea și imaginația copiilor) : „Grădinile suspendate" ale Semiramidei, Mausoleul din Halicarnas, Statuia lui Zeus din Olimp, Colosul din Rodos, Templul Artemisei din Efes. E necesară poate și reprezentarea unei mumii, a unui steag dac, a unui templu indian în formă de trunchi de piramidă etc.

Unele texte ar putea fi completate, în sensul de a se sublinia mai pregnant elementele originale și cele de împrumut în culturile diferitelor popoare antice. De asemenea, se simte nevoia unor precizări cu privire la elementele de cultură greacă și orientală ce intră în componența culturii elenistice, sau cu privire la elementele de cultură greacă, elenistică și orientală ce intră în componența culturii romane, precizări sprijinite eventual pe ilustrații.

Pentru a se evita crearea unei confuzii între artă în general și artele plastice, opinăm ca în ediția următoare, literatura, care, după cum se știe, reflectă realitatea cu ajutorul imaginilor artistice să fie încadrată în lecțiile despre artă. De altfel, chiar *Dicționarul limbii române moderne* o numește „arta cuvîntului".

S-ar mai putea adăuga cîteva lecturi simple privind descrierea prelucrării papirusului (descoperire epocală în istoria omenirii), descrierea unei operații de mumificare (explicîndu-se misterul rezistenței acestor mumii la intemperii), descrierea mai amănunțită a unei falange macedonene etc.

Este un merit al autoarelor că, prin introducerea coloanei de întrebări la sfîrșitul fiecărei lecții, încearcă să satisfacă în parte cerințele principiului problematizării învățămîntului. Socotim însă că s-ar lărgi mult aria valențelor formative ale manualului, dacă o viitoare ediție a lui ar reflecta preocupări mai profunde în sensul selectării și sistematizării problemelor pe care trebuie să le rezolve elevii pe parcursul sau la sfîrșitul lecției, probleme care să antreneze întregul sistem operațional al gîndirii (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea) și să dezvolte toate formele de gîndire logică elementară (noțiuni, judecăți, raționamente).

Nu trebuie subestimate nici întrebările, care — chiar de la această vîrstă — pot contribui la dezvoltarea gîndirii dialectice

a elevilor, la dezvoltarea capacității lor de a sesiza contrariile inerente realităților istorice și de a opera cu ele în situații variate. Din contră, noi apreciem că în contextul întrebărilor formulate, ponderea cea mai mare e necesar să o aibă cele ce stimulează interesul elevilor pentru efectuarea unor corelații judicioase între fenomenul istoric și esența lui, între cauzele și implicațiile unui asemenea fenomen, între realitate și mit în istorie, între general, particular și singular etc. Aceeași importanță trebuie acordată întrebărilor care conduc pe elevi la sesizarea și urmărirea liniei de dezvoltare a unui proces istoric rezultat din ciocnirea contrariilor respective. Un asemenea mod de a gîndi va crea elevilor posibilitatea de a se ridica cu mai multă ușurință de la abstract la concretul logic, cu alte cuvinte de a înțelege realitatea istorică, atît pe plan vertical — în profunzime — cît și pe plan orizontal, în multitudinea aspectelor ei de manifestare.

Cu aceste observații, gîndim că manualul respectiv de clasa a V-a, pe care credem că nu exagerăm dacă îl denumim manual-album, poate fi considerat ca o reușită de concepție și de prezentare grafică.

Prof. ION TEODORESCU
Sinaia

Tradiții românești în cultura de masă *

Lucrarea de față se ocupă de activitatea unor așezăminte culturale destinate educației adulților, apărute după 1860, și la baza ei stă un bogat material documentar referitor la școlile pentru adulți, la șezătorile populare, la cercurile culturale, bibliotecile populare, casele de sfat și citire. Lucrarea reliefează și activitatea unor personalități (din cadrul unor instituții culturale ca : Ateneul Român, Liga învățămîntului (1867), Case Naționale, Astra ș.a.) pentru ridicarea nivelului cultural al maselor.

Influența mișcării poporaniste și semănătoriste asupra așezămintelor culturale din epocă nu este tratată în lucrare, deși se fac unele referiri la activitatea unor reviste ca „Viața Românească", „Albina" și altele.

Putem afirma că lucrarea este axată pe studierea rolului instituțiilor culturale inițiate de Spiru Haret. Autorii nu insistă asupra concepției legiuitorului activității extradidactice. Este știut faptul că așezămintele culturale constituiau în concepția lui Spiru Haret o pîrghie, alături de măsurile economice (obști țărănești, bănci populare, cooperative sătești), pentru ridicarea condiției materiale și spirituale a țăranului român. Spiru Haret amintește învățătorilor că pot fi buni funcționari făcîndu-și datoria la școală, dar pot deveni adevărați apostoli și patrioți învățîndu-i pe toți care au trebuință să se cultive. În lucrare sînt cuprinse măsurile luate de Spiru Haret în scopul pregătirii învățătorilor pentru activitatea extradidactică.

Date prețioase sînt legate de apariția unor cursuri pentru adulți și a școlilor de adulți, care au constituit o formă organizată de luptă împotriva înapoierii culturale. Bazați pe un bogat material documentar, autorii arată evoluția istorică a acestor cursuri apărute din inițiativa lui M. Kogălniceanu și V. A. Urechia în 1860 și a căror practică s-a extins treptat în toată țara. Liga învățămîntului, considerată „mama școlilor pentru adulți", extinde rețeaua acestor așezăminte atît în mediul rural, cît și în cel urban. Conținutul cursurilor pentru adulți se diversifică. Astfel, în 1869 apar — pe lîngă cursurile publice pentru adulți — și cursuri profesionale. Pătrunderea relațiilor de producție capitaliste impune lucrătorilor mai multe cunoștințe profesionale, pe lîngă deprinderile de muncă propriuzise.

Lucrarea se ocupă de problema alfabetizării, care este urmărită și după 23 August 1944. Materialul documentar privitor la această perioadă este relativ sărac. Acest material putea fi îmbogățit printr-o investigație sociologică în rîndul acelora care au contribuit la lichidarea analfabetismului în țara noastră.

Considerăm ca izbutită acea parte a lucrării care se ocupă de metodele și mijloacele de educație a adulților. Analiza aspectelor pozitive, cît și a lipsurilor în această activitate complexă vine în sprijinul muncii culturale, al activiștilor de profesie și voluntari.

Activitatea cadrelor didactice este prezentată în lucrare în mod diferențiat, în funcție de legătura acestora cu poporul. Atunci cînd unii învățători n-au cunoscut năzuințele maselor sau au vulgarizat știința în fața acestora, activitatea lor a devenit inutilă. Cît privește alte categorii de intelectuali din mediul rural, activitatea lor culturală în cadrul instituțiilor preconizate de Spiru Haret este aproape inexistentă.

Activitatea cu adulții se intensifică o dată cu apariția cercurilor culturale în unele localități (după 1896). Acestea urmăreau atît perfecționarea cadrelor didactice (prin ședințe intime de lucru), cît și ridicarea stării morale a sătenilor (ședințe publice — serbări). Activitatea lor este reglementată și generalizată în 1900 pentru mediul rural și în 1906 pentru mediul urban. Analiza cauzelor care au dus la desființarea lor în 1907 este sumară.

Autorii scot în evidență rolul șezătorilor populare în ridicarea nivelului cultural al maselor, în realizarea unor activități practice, în întărirea spiritului de grup și în cultivarea artei populare. Considerăm valoroasă ideea care se desprinde din lucrare, aceea potrivit căreia din popor pleacă puternice tendințe spre lumina științei, spre păstrarea și îmbogățirea tezaurului folcloric.

Prin sistemul activității extradidactice a lui Spiru Haret (cercuri culturale, școli de adulți, șezători populare) se căuta să se

* M. Itu, E. Potorac, E. Irimie, *Tradiții românești în cultura de masă*, editată de C.S.C.A., București, 1968.

dea un conținut educativ activității culturale de masă. Bibliotecile populare întregesc rețeaua instituțiilor haretiste.

Apariția caselor de sfat și de cetire, complexe culturale de sine stătătoare, a răspuns necesității practice de muncă cu cititorii. Aceste așezăminte au precedat apariția căminelor culturale, cu care o perioadă au funcționat paralel. Lucrarea analizează pe larg statutul organizării caselor de cetire. Unele case de cetire aveau localul propriu, altele funcționau pe lîngă școli și bănci populare. Analiza metodelor și mijloacelor de muncă cu adulții în cadrul caselor de cetire ocupă un loc important în economia lucrării, iar activitatea așezămintelor culturale este privită ca un sistem, dar tratată diferențiat din motive de sistematizare a materialului. Autorii analizează în mod științific, pe bază de documente, nașterea și evoluția istorică a acestor instituții. Cartea ar fi cîștigat substanțial dacă ar fi avut o parte privitoare la sistemul actual de muncă cultural-educativă cu masele. Prin urmare, se impunea ca evoluția acestor instituții să fie urmărită pînă în zilele noastre. Lucrarea de față este un început în studierea tradiției unor instituții culturale din România, încadrîndu-se în andragogie, început pe care-l dorim continuat și dezvoltat.

IOANA POPESCU-TUȚĂ

Bazele generale ale pedagogiei *

Institutul de teoria și istoria pedagogiei de pe lîngă Academia de Științe Pedagogice din U.R.S.S., elaborează în prezent o serie de studii monografice închinate diferitelor probleme de educație, didactică, conducerea școlii ș.a. Cartea *Bazele generale ale pedagogiei*, apărută la Moscova, în editura „Prosveșcenie", în 1967, este prima încercare de acest fel. Redactorii F. F. Koroliov și V. E. Gmurman, ca și autorii diferitelor capitole (G. S. Kostiuc, M. A. Danilov, M. N. Skatkin, L. V. Zankov, L. B. Itelson, Z. A. Malikova), sînt cunoscuți cititorilor noștri.

Cartea este împărțită judicios în șapte capitole. Primul și cel mai dezvoltat se ocupă de apariția și evoluția teoriei pedagogice în cursul istoriei ; de altfel, autorii au urmărit să prezinte pedagogia sub un aspect unitar. Capitolele doi și trei tratează principalele noțiuni ale științei pedagogice și despre dezvoltare și educație. Legătura pedagogiei cu alte științe este expusă în capitolul următor, unde autorii subliniază pregnant rolul pedagogiei, ca una din puținele științe de care, într-o anumită măsură, depind toate disciplinele științifice, realizările tuturor științelor, căci pentru dezvoltarea oricărei științe este nevoie de cadre noi care să cunoască această știință. De nivelul pedagogiei depinde mult succesul pregătirii cadrelor, și numai pedagogia poate răspunde direct la întrebările specifice ale educației și instruirii, cu condiția ca la rîndul ei să se sprijine cu mai multă îndrăzneală pe cuceririle altor științe.

Următoarele două capitole se ocupă pe larg de metodologia, de metodica cercetărilor pedagogice și de aplicarea în cercetările pedagogice a metodelor matematice. În special, acest capitol din urmă se deosebește de celelalte capitole prin caracterul expunerii. În el nu se vorbește atît de rezultatele cercetărilor științifice, cît de perspectivele posibile care abia se trasează în domeniul pedagogiei. Este vorba de folosirea metodelor matematice, metode care se aplică în toate domeniile științei, descoperă căi pentru pătrunderea mai în adînc în conținutul și legile fenomenelor studiate, contribuie la precizarea exactă în ceea ce privește dezvoltarea lor în diferite condiții și, deci, cer o conducere mai eficientă și o aplicare mai rapidă în practică. Or, pedagogia și psihologia pedagogică sînt științe care pînă de curînd au rămas mult în urmă în această privință. Sarcinile mari, de răspundere, necesită ridicarea lor pe o treaptă calitativă nouă, mai înaltă. În dezvoltarea sa, pedagogia se găsește astăzi în fața unui serios salt calitativ. Metodele matematice moderne de cercetare și mijloacele tehnice creează anumite posibilități pentru transformarea pedagogiei într-o știință exactă, care să folosească toate mijloacele metodologiei științifice moderne. Autorii subliniază ideea că metodele matematice se vor folosi cu multă chibzuință, competență și prudență, iar viitorul va demonstra justețea lor.

Ultimul capitol se ocupă de idealismul în filozofie și în gîndirea pedagogică burgheză, tratînd pe larg despre pragmatism, existențialism și despre pedagogii neotomiști.

Autorii au folosit o bogată bibliografie, informarea fiind bine pusă la punct. Prin conținutul ei, lucrarea suscită un interes deosebit, mai ales pentru pedagogii cu preocupări teoretice.

CLAUDIA POPESCU

---

* *Obșcie Osnovă Pedagoghiki*, sub redacția : F. F. Koroliov, V. E. Gmurman, Ed. „Prosveșcenie", Moscova, 1967, 392 p.

Dicționar al educației în familie *

După cum arată și titlul, acest volum este un dicționar care cuprinde definiții de termeni, dar nu numai atît. Fiecare cuvînt este însoțit de o prezentare făcută în cîteva fraze, uneori într-o pagină, care te face de multe ori să uiți că ai în mînă un dicționar (*Adevăr, Capricii, Familie, Televiziune, Zgomot* etc.).

Despre carte am stat de vorbă cu un pedagog :

— Lucruri în general cunoscute, mi-a spus, totuși cartea merită să fie citită.

Apoi, am stat de vorbă cu un părinte interesat în educarea copiilor săi :

— Ciudat. Deși n-am întîlnit decît noțiuni familiare, lectura m-a pasionat.

Pot spune că aceeași impresie am avut-o și eu citind cartea. Sînt cunoscute aproape tuturor noțiuni ca : adolescență, educație, iubire, lectură, sancțiuni și altele, sau recomandări ca acestea : „Părinții și ceilalți educatori nu trebuie, în principiu, să cedeze copilului" ; „Să nu căutăm *să scăpăm de puști* în mod comod, cu o sumă corespunzătoare, în fiecare joi și sîmbătă după-amiază, indiferent de filmele care rulează" ; „Dacă în orașul dv. există cinecluburi pentru tineret bune, și mai ales dacă nu-i puteți însoți pe copii la cinema, înscrieți-i la aceste cluburi".

Cartea place, poate, și pentru abilitatea cu care e scrisă : pe de-o parte, autorii au evitat sfaturile docte, exprimîndu-și părerile fără emfază, pe de altă parte, au prezentat relatările lor de obicei la persoana a treia : („Combativitatea nu este defect atunci cînd nu este excesivă. În special pentru băieți ea constituie chiar o calitate indispensabilă"). Astfel, lectorul nu se simte direct vizat.

Unii părinți sînt poate tentați să creadă că educarea copilului este numai o chestiune de bun simț, că o pregătire pedagogică cît de elementară n-ar fi necesară. Totuși, spun autorii : „În privința copilului, educatorii vor sta de vorbă cu profesorul, vor controla munca, relațiile, timpul liber, purtarea, evoluția afectivă a acestuia".

Se știe de asemenea că în creșterea și educarea copiilor nu există rețete general-valabile. De aceea, este necesar ca metodele și procedeele educative să difere nu numai în funcție de vîrsta copiilor, ci și de particularitățile lor individuale. Această problemă își găsește un loc important în dicționar în capitole ca : *Autoritate, Caracter-Temperament, Teste.*

Deși se dău explicații diverse, prin diferitele trimiteri și completări, cartea formează un tot unitar.

Cititorul va întîlni cîteva capitole cu teme specifice sistemului de educație din Franța și din țările apusene, sau teme pe care noi le considerăm și le aplicăm altfel.

Volumul are la început *Lista termenilor cuprinși în dicționar,* ceea ce ajută la o mai rapidă orientare, pentru fiecare termen fiind indicată pagina. La sfîrșit există un *Vocabular,* care explică termenii numai în sensul în care ei au fost folosiți în cuprinsul cărții.

După lectura acestui dicționar, un părinte „începător" se poate considera cu un bagaj de cunoștințe oarecum suficient pentru drumul pe care-l are de parcurs în activitatea sa de educator în familie.

NICULINA JFMĂNEANU

* Henri Joubrel, Paul Bertrand, *Dicționar al educației în familie,* (traducere din limba franceză de Ion Fuhn), E.D.P., București, 1968.

„Russkii za Rubejom" *

În vara anului 1966, pe lîngă Universitatea din Moscova a luat ființă Centrul științifico-metodic de limba rusă. Scopul acestui centru este de a acorda sprijin celor care predau sau care învață limba rusă ca limbă străină. Peste un an, Centrul a început să editeze revista „Limba rusă peste hotare". Din colectivul de redacție fac parte cunoscuți filologi, profesori, metodiști și psihologi. Citățm doar cîteva nume : L. S. Alexeeva (redactor principal), O. S. Ahmanova, S. G. Barhudarov, N. G. Kostomarov, A. A. Leontiev, I. M. Pulkina, D. Z. Rozenthal ș.a.

În articolul introductiv al revistei din nr. 1/1967, N. G. Kostomarov — directorul Centrului științifico-metodic de limba rusă — prezintă orientările principale în cadrul cărora și-au propus să lucreze colaboratorii. În primul rînd, indică Kostomarov, se vor pregăti programe, manuale, dicționare, culegeri de exerciții, material intuitiv, diafilme pentru diversele forme de învățămînt al limbii ruse ca limbă străină și se vor efectua cercetări teoretice asupra aspectelor din limba contemporană, cît și cercetări psihologice privitoare la mecanismul limbajului, al bilingvismului.

În cadrul rubricilor pe care le conține (*Lingvistica, Metodica, Didactica, Note și comentarii, Mozaic, Critică și bibliografie, Cronica*), revista publică lucrări ale specialiștilor sovietici și străini. Alături de articolele cu profil științific, un spațiu larg îl ocupă materialele cu caracter practic în vederea folosirii lor nemijlocite la lecție sau în studiul individual.

În rîndurile de față ne vom opri la cîteva probleme tratate în rubricile *Metodica* și *Didactica.* Pornind de la ideea că fundamentarea psihologică a procesului de însușire a limbilor străine este o condiție sine qua non în metodica modernă, la

* „Limba rusă peste hotare", revistă a Centrului științifico-metodic de limbă rusă de pe lîngă Universitatea din Moscova.

rubrica Metodica a revistei, atît în nr. 1/1967, cît și în nr. 2/1967, sînt înserate două articole cu tema *Teoria activității limbajului și Problemele învățării limbii ruse*, semnate de A. A. Leontiev. În primul articol, autorul caracterizează succint concepția psihologică generală sovietică, ideile fundamentale ale „teoriei acțiunilor mintale" a lui P. I. Galperin și consideră că regulile gramaticale trebuie învățate doar atunci cînd metodica învățării permite ca acestea să treacă de la studiul cunoașterii conștiente la studiul folosirii automatizate, inconștiente. În articolul din nr. 2/1967 sînt expuse părțile pozitive și negative ale modelelor transformațional-generative și sînt formulate problemele de psihologia și însușirea unei limbi străine, la care se lucrează în prezent în secția de psihologie și metodică a învățării de la Centrul științifico-metodic de limba rusă.

Teme de primă importanță, necesare în însușirea practică a limbii ruse, atît pe plan gramatical, cît și pe plan lexical, sînt pe larg dezbătute în paginile revistei. Astfel : *Verbele de mișcare cu prefixe* (nr. 1/1967), *Predarea construcțiilor cu prepoziții pentru redarea relațiilor spațiale* (nr. 4/1967), *Tipurile de exerciții pentru învățarea de către începători a temei „Aspectele verbelor"* (nr. 1/1968), *Cu privire la adaptarea și comentariul lexical al textelor* (nr. 2/1968), *Exercițiile de substituție și folosirea lor în predarea limbii ruse străinilor* (nr. 3/1968), *Minimul lexical pentru străini care învață limba rusă* (nr. 3/1968), — sînt doar cîteva titluri pe care le-am spicuit ca semnificative.

M. V. Zimonina, în articolul *Cu privire la adaptarea și comentariul lexical* (nr. 2/1968), arată că în procesul însușirii unei limbi străine posibilitățile vorbirii proprii, productive, sînt mult mai limitate față de posibilitățile înțelegerii pasive — fenomen de altfel caracteristic și pentru limba maternă. Se știe că baza limbii vorbite pe care o posedă fiecare este mult mai restrînsă față de lexicul pe care-l percepe cînd citește literatură beletristică sau științifică. De aceea, în studiul unei limbi străine se impune o selecție a lexicului în sensul că întîi trebuie însușit un minim lexical, care să cuprindă cuvintele necesare pentru comunicare. Autoarea consideră că în vederea acestui scop se pot folosi literatură memorială și povestirile orale, căci pentru a reda impresiile personale despre cele văzute și trăite autorii memoriilor folosesc o limbă mult mai apropiată de limba vorbită decît de cea livrească.

Autoarea exemplifică apoi fragmente de texte adaptate pentru început, dar cînd minimul lexical este însușit, recomandă texte beletristice cu comentarii lexicale în limba rusă. Comentariile sînt bazate pe înlocuirea unor cuvinte sau expresii necunoscute sau mai livrești, prin sinonime, antonime, cuvinte cu aceeași rădăcină sau chiar descrieri mai ample decît originalul. Zimonina își fundamentează procedeul comentariului la text bazîndu-se pe cercetările lingviștilor-psihologi, care arată că folosirea acestui procedeu — care obligă pe cititori să gîndească în limba rusă — contribuie la o însușire mai grabnică a limbii. Din nr. 2/1968 citățm articolul *Cu privire la unul din procedeele de predare a stilisticii la studenți*. Pentru ca studenții străini, indică autoarea, să-și însușească activ limba rusă, trebuie dezvoltat la aceștia „simțul limbii", care presupune cunoașterea normelor limbii, a resurselor fonetice, lexicale și gramaticale. Totodată, cei avansați în studiul limbii ruse trebuie să cunoască sistemul stilistic funcțional-expresiv, particularitățile diferitelor forme ale vorbirii (orale și scrise), pe de o parte, și stilurile limbii (livresc, vorbit), pe de altă parte.

Exerciții de dezvoltare a vorbirii, dialoguri, expuneri pe teme situative cu o bogată și variată tematică sînt prezente în toate numerele revistei, la rubrica *Didactica*. În cadrul acestei rubrici autorii, într-un paragraf intitulat *Aceasta o puteți folosi la lecție*, prezintă dialoguri, exerciții, scenete ce pot fi folosite la diversele nivele de învățare a limbii ruse.

Citiți ziarul în limba rusă — așa se intitulează paragrafele din nr. 1/1968 și nr. 2/1968 în care autorii, la cererea cititorilor din diferite țări, prezintă exerciții lexico-gramaticale ingenios axate pe teme curent întîlnite în presă : relații internaționale, vizite, întîlniri, schimb de telegrame, exerciții. În urma însușirii acestora de către cei ce învață limba rusă, se poate trece la citirea curentă a ziarului în limba rusă.

Începînd cu nr. 3/1967 se publică, la rubrica *Didactica, Limba rusă la radio* pentru vorbitorii de limbă engleză ; în nr. 3/1968 s-a ajuns la lecția 40. În numerele pe 1969 este anunțat cursul *Limba rusă la radio* pentru vorbitorii de limbă sîrbă și croată — curs alcătuit de I. V. Tolstoi.

Este neîndoios că revista „Limba rusă peste hotare", înmănunchind efortul unei strînse colaborări dintre specialiștii din diferitele țări ale lumii (căci aici sînt publicate studii, opinii și experiența acumulată în mai toate țările unde se studiază limba rusă ca limbă străină *), oferă un material extrem de util pentru profesori, studenți, metodiști, precum și pentru toți acei care doresc să-și perfecționeze cunoștințele în domeniul limbii ruse.

LIDIA STROGANOV

*) Două articole sînt publicate și de specialiștii români. Vezi nr. 4/1967 și nr. 1/1968.

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

Tov. dr. Marin Tăpligă şi Viorica Necula abordează o problemă importantă şi încă nu suficient studiată şi anume: *Rolul proiecţiei vocale în procesul instructiv-educativ.* Autorii se referă la studiile medicului francez F. Le Huche, care împarte manifestările vocale în funcţie de scopul urmărit şi anume în cele care corespund expresiei simple şi cele care corespund intenţiei declarate de a acţiona asupra cuiva. Această a doua categorie este denumită „proiecţie vocală", ea avînd un rol deosebit în procesul de învăţămînt. F. Le Huche — după cum relevă autorii — arată că profesorul îşi pune în joc în momentul emisiei verbale un fel de „activitate-radar", adică îşi însoţeşte acţiunea vocală cu observarea atentă a atitudinii clasei, îşi urmăreşte efectul spuselor, îşi ajustează chiar, în funcţie de efect, „tirul" frazelor sau al cuvintelor înmănuncheate în idei.

Dacă pentru preşcolari o mare importanţă are modelarea vocii, expresivitatea feţei, gesturile, în ce priveşte pe şcolari rolul primordial revine proiecţiei vocale a profesorului, el crescînd pe măsură ce elevii înaintează în vîrstă. Proiecţia vocală, ca mijloc de influenţare, tinde să devină *suficientă şi deplină.*

Un alt aspect relevat de autori este acela că auditoriul — respectiv elevii — prin acţiunea verbală a profesorului îşi dau seama de profunzimea convingerii sale asupra celor expuse. De această evaluare depinde şi reacţia auditoriului.

În continuare, sînt relevate unele deficienţe ale profesorului privind proiecţia verbală ca: excesul intensităţii pentru argumentare, care poate duce la compromiterea rezultatului dorit, ritmul care, devenind prea rapid, este de neînţeles sau prea sacadat, accentuarea excesivă pe silabe etc.

Considerăm că problema importanţei proiecţiei verbale privind eficienţa procesului de învăţămînt merită a fi studiată şi cercetată de psihopedagogi. Sperăm că înşişi autorii materialului trimis redacţiei — al cărui conţinut pe scurt l-am redat mai sus — vor întreprinde în acest sens o cercetare ştiinţifică pe care — în măsura în care ea va corespunde — o vom publica în extenso.

Tov. prof. Gh. Petrescu, directorul *Liceului economic din Caracal,* abordează problema *rolului profesorului în facilitarea înţelegerii matematicii de către elevi.* Noi considerăm că cerinţele pe care autorul le relevă trebuie să stea în faţa tuturor profesorilor şi nu numai a celor de matematică.

Autorul a socotit că este necesar să releve această problemă în urma constatării făcute că sînt situaţii cînd, cu toate străduinţile de a-i face pe elevi să-şi însuşească matematica, rezultatele nu sunt întotdeauna cele dorite. Fără a considera că elevul nu are contribuţia sa în procesul de învăţare, profesorii au datoria, totuşi, de a face mai mult pentru înlesnirea înţelegerii matematicii, aceasta depinzînd, în primul rînd, de profesor. Fiecare profesor trebuie să reflecteze, să caute soluţii compatibile cu felul său propriu de a lucra, să treacă totul prin prisma unui punct de vedere critic, propriu, să-şi pună permanent întrebarea dacă a făcut totul ca profesor, pedagog, psiholog pentru a găsi cele mai potrivite metode de predare.

După considerente de ordin general, autorul precizează cerinţele esenţiale de care trebuie să ţină seama în munca didactică profesorul şi anume: să se pregătească temeinic pentru lecţii, să fie preocupat permanent de asigurarea aspectului educativ al lecţiei; să se preocupe de problema tratării diferenţiate a elevilor în cadrul acestei cerinţe (relevăm în mod deosebit importanţa pe care o are consultarea fişei individuale întocmită de diriginte şi organizarea judicioasă a orelor de consultaţii şi meditaţii în vederea ridicării elevilor la limita superioară); să ţină seama că nota acordată elevului are o vădită influenţă educativă; să aleagă judicios modul de predare, în funcţie de specificul colectivului clasei, de nivelul de cunoştinţe al elevilor.

Una din condiţiile necesare pentru însuşirea cunoştinţelor o constituie studiul individual. Fără acest efort conştient al elevilor, ori cît de bun ar fi profesorul, el n-ar putea realiza totul. Profesorului însă îi revine sarcina de a-l controla şi îndruma.

Prof. Georgeta Scutaru de la *Liceul de muzică şi arte plastice „Octav Băncilă" din Iaşi,* în articolul *Adaptarea programelor de limba şi literatura română la specificul liceelor de artă,* face unele propuneri, indicînd o seamă de probleme

și de autori de care profesorul e bine să se ocupe folosind analizele comparative, atît de utile în predare la liceele de artă. „De exemplu, predînd materia de clasa a IX-a, Teoria literaturii, la capitolele : Literatura—artă a cuvîntului, Structura operei literare, Limba și stilul operelor literare, se pot scoate în evidență trăsăturile specifice literaturii, printr-o paralelă cu muzica, pictura, sculptura, coregrafia, cu mijloacele lor caracteristice de exprimare a ideilor și sentimentelor. Tot prin paralelism, se discută cu elevii structura operei literare, cunoscînd structura operei muzicale sau a creației din domeniul artelor plastice".

Prof. Viorel I. Lucian, inspector pentru muzee și monumente la Comitetul pentru Cultură și Artă al județului *Arad*, ne prezintă într-un articol activitatea desfășurată în cadrul cercului arheologic „Ziridava" de către elevii Liceului „Gh. Lazăr" din com. Pecica, jud. Arad. După ce reproduce planul de muncă al cercului, un plan bogat, întocmit cu competență, autorul expune activitatea elevilor care, sub îndrumarea domniei sale, au descoperit o seamă de piese arheologice de proveniență dacică în punctele Șanțul Mare și Ziridava, așezare amintită și de geograful grec Claudius Ptolomeu. Rezultatele obținute de elevii liceului din Pecica, numărul de piese arheologice, muzeul organizat de dînșii, cum și planul de muncă pentru viitor ne dezvăluie o frumoasă activitate desfășurată de membrii cercului, de profesorul Viorel Lucian, pasionați cercetători ai trecutului istoric local.

СОДЕРЖАНИЕ

Николае Чаушеску, Выступление на Национальной Конференции Дидактических Кадров * *Штефан Бэлан*, Доклад министра на Национальной Конференции * Призыв Национальной Конференции ко всем членам дидактического корпуса Социалистической Республики Румынии * *Аугустин З. Н. Поп*, Благородное призвание воспитателя подрастающего поколения * *Эмилия Константинеску, Валентина Филипеску*, Принципы разработки содержания образования в десятилетней школе * *О. Шафран*. Активный характер морального воспитания * *Василе Штефэнеску, Михай Санду*, Экспериментирование модернизированного учебника математики в классах с детьми шестилетнего возраста * *Константин Пуфан*, Неподвижность речевых структур, усвоенных контекстуально и развитие мышления у умственно отсталых детей * *Иоана Гоган*, Вопросы понимания экономической географии в IV — ом классе * *Патица Сильвестру*, Укрепление связей между городом и селом посредством пионерской работы * *Траян Херсени*, Сравнительная наука о воспитании в свете социологии * *Вирджил Радулиян*, Развитие образования и научного исследования в Швеции * *Василе Павелку*, „Принципы доцимологии" (*Думитру Мустер*) * *Думитру Саладе* „Какую профессию выбрать?" (*Леон Фетти*) * *Элиза Бикман, Лучия Джорджиан*," Учебник истории для У — ого класса" (*Ион Теодореску*) * *М. Иту, Е. Поторак, Е. И. Иримие*, „Румынские традиции массовой культуры"(*Иоана Попеску-Тудэ*) * „Общие основы педагогики" под ред. *Ф. Ф. Королева* и *В. Э. Гмурмана* (*Клаудия Попеску*) * *А. Жубель, П. Бертран*, „Словарь семейного воспитания" (*Никулина Жемэняну*) *Лидиа Строганов* ; „Русский за Рубежом" * Заметки * Ответы *.

SOMMAIRE

Nicolae Ceauşescu, Discours prononcé à la Conférence nationale des cadres didactiques ★ *Ştefan Bălan*, Rapport du ministre de l'enseignement ★ L'appel de la Conférence adressé à tous les membres du corps didactique de la République Socialiste de Roumanie ★ *Augustin Z. N. Pop*, La mission noble d'éducateur de la jeune génération ★ *Emilia Constantinescu, Valentina Filipescu*, Principes d'élaboration du contenu de l'enseignement dans l'école de 10 ans ★ *O. Şafran*, Le caractère actif de l'éducation morale ★ *Vasile Ştefănescu, Mihai Sandu*, Expériementation d'un cours de mathématiques modernes sur des enfants âges de 6 ans ★ *Ioan Căpâlneanu*, Test d'intelligence au concours d'admission dans les lycées militaires ★ *Constantin Pufan*, Immobilité des structures verbales mémorées contextuellement et le développement de la pensée chez l'enfant à débilité mentale ★ *Ioana Gogan*, Problèmes de la compréhension des phénomènes de de géographie économique dans la classe de IV-e primaire ★ *Patiţa Silvestru*, Elargissement des rapport entre le village et la ville ★ *Traian Herseni*, La science comparative de l'éducation à la lumière de la sociologie ★ *Virgil Radulian*, Le développement de l'enseignement et de la recherche scientifique en Suède ★ *Dumitru Muster*, „Principes de docimologie" de *Vasile Pavelcu* ★ *Leon Fetti*, „Quel métier dois-je choisir ?" de *Dumitru Salade* ★ *Ion Teodorescu*, „Histoire ancienne" manuel pour la classe de V-e de *Eliza Bichman* et *Lucia Georgian* ★ *Ioana Popescu-Tuţă*, „Traditions roumaines dans la culture de masse" de *M. Itu, E. Potorac, E. Irimie* ★ *Claudia Popescu*, „Les fondemants généraux de la pédagogie" (Obşcie Oanova Pedagoghiki) sous la rédaction de *F. F. Koroliov* et *V. E. Gmurman* ★ *Niculina Jemăneanu*, „Dictionnaire de l'éducation en famille" de *H. Joubrel* et *P. Bertrand* ★ *Lidia Stroganov*, „Russkii za Rubejom" ★ Préoccupations — Notes — Réponses.

CONTENTS

Nicolae Ceauşescu, Speech Delivered at the National Conference of the Teaching Staff ★ *Ştefan Bălan*, The Minister's Report at the National Conference of the Teaching Staff ★ The Appeal of the National Conference of the Teaching Staff to all The Membres of the Teaching Staff in the Socialist Republic of Romania ★ *Augustin Z. N. Pop*, The Noble Mission of Educator of the Younger Generations ★ *Emilia Constantinescu, Valentina Filipescu*, Principles of Working Out the Education in the 10 Year School ★ *O Şafran*, The Active Character of Moral Education ★ *Vasile Ştefănescu, Mihai Sandu*, The Experimentation of a Modern Mathematics course to 6-Year Old Pupils ★ *Ioan Căpâlneanu*, Intelligence Test at the Entrance Examination for the Army Lycées ★ *Constantin Pufan*, The Stiffness of Verbal Structure Leant by Heart and the Development of Thought at the Mentally Retarded Pupil ★ *Ioana Gogan*, Some Problems concerning Understanding of Economic Geography in the 4th Form ★ *Patiţa Silvestru*, The Deepening of Relations between Towns and Villages ★ *Traian Herseni*, The Comparative Science of Eduction regarding Sociology ★ *Virgil Radulian*, The Development of Education and Scientific Research in Sweden ★ *Dumitru Muster*, „Principles of Docimology" by *Vasile Pavelcu* ★ *Leon Fetti*, „What to Choose" by *Dumitru Salade* ★ *Ion Teodorescu*, „The Ancient History" textbook for the 5th Form by *Eliza Bichman* and *Lucia Georgian* ★ *Ioana Popescu-Tuţă*, „Romanian Traditions in Mass-Culture" by *M. Itu, E. Potorac* and *E. Irimie* ★ *Claudia Popescu*, „The General Principles of Pedadogy" edited by *F. F. Koroliov* and *V. E. Gmurman* ★ *Niculina Jemăneanu*, „The Dictionary of Family Education" by *H. Joubrel* and *P. Bertrand* ★ *Lidia Stroganov*, „Russkii za Rubejom ★ Concerns — Notes — Answers.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 327

I 4002

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XVIII • MARTIE • 1969 • Nr. 3

REVISTA DE PEDAGOGIE

3

ANUL XVIII

MARTIE, 1969

19
97
- IUL. 2005
1 IUL. 201

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Învățător emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef ;* Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

3

ANUL XVIII 1969

MARTIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

DUMITRU ALMAŞ: Educaţia comunistă a elevilor, datoria a întregului corp didactic 3
MIRON IONESCU: Sensul real al modernizării învăţământului . . . 11
IOAN COMĂNESCU: Contribuţii la definirea conceptului de autoeducaţie. 19
OFELIA PROCA: Utilizarea unui nou procedeu de repetare la geografie. 28

PROBLEME ALE PRACTICII ŞCOLARE

VASILE I. ŞTEFĂNOIU: Pentru o mai temeinică însuşire a marxism-leninismului în liceu 39
D. D. VOICU: Metodica asistenţelor directorului la lecţie 44
ION VERDEŞ, ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEŞTI: Unele probleme ale repetării la limba şi literatura română în şcoala generală . . . 49
SEBASTIAN MANEA: Folosirea literaturii beletristice la lecţiile de istorie. 54
ION HOLBAN: Diagnostic şi prognostic în orientarea şcolară şi profesională. 58
MARIUS GROPPOŞILĂ: Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară . 64

GHIDUL CERCETĂTORULUI

GHEORGHIŢA FLEANCU: Metoda observaţiei în cercetarea pedagogică. 69

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

A. FARCAŞ, Gh. NEAMŢU: N. K. Krupskaia şi problemele educaţiei comuniste 74
RADU VULPE: Vasile Pârvan — pedagogul 78

OPINII

NADIA NICOLESCU: Efecte prin contrast ale influenţelor educative . 81
NICOLAE RADU: Învăţarea clasică, programarea liniară şi programarea structurală 87
SILVIA CERNICHEVICI: Necesitatea formării cadrelor de pedagogi comparatişti 94

PEDAGOGIE COMPARATĂ

EUGEN BLIDEANU: Diversificarea învăţământului secundar contemporan. 96
ION T. RADU: Orientări şi tendinţe actuale în structura învăţământului obligatoriu pe plan mondial 103
ISTVAANÉ SZEPEŞ: Experimentarea scrierii oblice în R. P. Ungară . . 110

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

VALER POPA: „Istoria pedagogiei" (manual pentru liceele pedagogice şi institutele pedagogice de 2 ani) de St. Bîrsănescu, S. Cernichevici, M. Cimpoieş, O. Ionescu, I. Stanciu . 118
IOSIF ANTOHI: O valoroasă revistă de pedagogie comparată „Vergleichende Pädagogik" 120

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI 123

10976

СОДЕРЖАНИЕ

Думитру Алмаш, Коммунистическое воспитание учащихся — долг всех учителей * *Мирон Ионеску*, Реальный смысл модернизации образования * *Иоан Комэнеску*, К определению понятия о самовоспитании * *Офелия Прока*, Применение нового приема повторения на уроках географии * *Георгица Флянку*, Метод наблюдения в педагогическом исследовании * *Василе Штефэною* Для прочного усвоения марксизма-ленинизма в лицее * *Д. Д. Войку*, Методика посещения уроков (директором) * *Ион Вердеш, Ал. Попеску-Михэешть*, Некоторые вопросы повторения на уроках румынского языка и литературы * *Себастиан Маня*, Применение литературы на уроках истории * *Йон Холбан*, Диагноз и прогноз в школьной и профессиональной ориентации * *Мариус Гроппошилэ*, Психо-социо-педагогическая школьная лаборатория * *А. Фэркаш, Г. Нямцу*, Н. К. Крупская и вопросы коммунистического воспитания * *Раду Вулпе*, Педагог Василе Пырван * *Надя Николеску*, Контрастные эффекты воспитательных влияний * *Николае Раду*, Классическое обучение, линейное и структурное программирование * *Сильвия Черникевич*, Формирование педагогов компаратистов * *Е. Блидяну*, Диверсификация образования и общая культура учащегося-лицеиста * *Йон Раду*, Современные тенденции и направления в структуре обязательного образования * *Иштванне Сепеш*, Об экспериментировании наклонного письма в Венгрии * *Шт. Бырсэнеску, С. Черникевич, М. Чимпоеш, О. Ионеску, И. Станчу*, „ История педагогики“ Учебник для педагогических лицеев и педагогических двухгодичных институтов. (*Валер Поп*) * *Иосиф Антохи*, „Vergleichende Pädagogik“.

SOMMAIRE

Dumitru Almaş, L'éducation communiste des élèves — tâche essentielle de tout le corps enseignant ★ *Miron Ionescu*, Le sens réel de la modernisation de l'enseignement ★ *Ioan Comănescu*, Contributions à la définition du concept d'autoéducation ★ *Ofelia Proca*, L'emploi d'un nouveau procédé de revision dans les classes de géographie ★ *Gheorghiţa Fleancu*, La méthode de l'observation dans la recherche pédagogique ★ *Vasile Ştefănoiu*, En vue d'une étude approfondie du marxisme-léninisme dans les classes du lycée ★ *D. D. Voicu*, La méthodologie des inspections faites par le directeur ★ *Ioan Verdeş, Alexandru Popescu-Mihăeşti*, Certains problèmes de la revision dans les classes de langue et littérature roumaines ★ *Sebastian Manea*, Le place de la littérature dans les classes d'histoire ★ *Ion Holban*, Diagnostic et pronostic dans l'orientation scolaire et professionnelle ★ *Marius Groppoşilă*, Le laboratoire de psycho-pédagogie scolaire ★ *A. Farcaş, Gh. Neamţu*, N. K. Krupskaia et les problèmes de l'éducation communiste ★ *Radu Vulpe, Vasile Pârvan* — le pédagogue ★ *Nadia Nicolescu*, Effets par contraste des influences éducatives ★ *Nicolae Radu*, L'apprentissage classique la programmation linéaire et la programmation structurale ★ *Silvia Cernichevici*, La nécessité de la formation de cadres de pédagogues comparatistes ★ *Eugen Blideanu*, La diversité de l'enseignement et la culture générale dans les classes du lycée ★ *Ion T. Radu*, Orientations et tendances actuelles dans la structure de l'enseignement obligatoire à l'échelle mondiale ★ *Istvánné Szepes*, Données concernant l'expérimentation de l'écriture oblique dans la République Populaire de Hongrie ★ *Valer Popa*, „Istoria Pedagogiei“ — Histoire de la pédagogie (manuel pour les lycées pédagogiques) par *Şt. Birsănescu, S. Cernichevici, M. Cîmpoieş, O. Ionescu, I. Stanciu* ★ *Iosif Antohi*, „Vergleichende Pädagogik“.

CONTENTS

Dumitru Almaş, The Communist Education of Pupils — a Duty of the Whole Teaching Staff ★ *Miron Ionescu*, The Real Sense of Educational Modernization ★ *Ioan Comănescu*, Some contributions tot the Concept of Self-Education ★ *Ofelia Proca*, The Use of a New Method in Revising Geography ★ *Gheorghiţa Fleancu*, The Method of Observation in Pedagogical Research ★ *Vasile Ştefănoiu*, For a Better Learning of Marxism-Leninism in Lycées ★ *D. D. Voicu*, The Methodology of Head Master's Inspection at Classes ★ *Ion Verdeş, Alexandru Popescu-Mihăeşti*, Some Problems of Revision of the Romanian Language and Literature in School ★ *Sebastian Manea*, The Role of Fiction in Teaching History ★ *Ion Holban*, Diagnosis and Prognosis in School and Vocational Counciling ★ *Marius Groppoşilă*, The School Psyco-Socio-Pedagogics Laboratory ★ *A. Farcaş, Gh. Neamţu*, N. K. Krupskaia and the Problems of Communist Education ★ *Radu Vulpe*, Vasile Pîrvan — the pedagogue ★ *Nadia Nicolescu*, Effects by Contrast in Educational Influences ★ *Nicolae Radu*, The Classic Learning, The Linear and Structural Programming ★ *Silvia Cernichevici*, The Necessity of Forming the Comparative Pedagogical Staff ★ *Eugen Blideanu*, The Diversification of Education and the General Information of the pupils at the lycée ★ *Ion T. Radu*, Some Present Orientations and Tendences in the Structure of Compulsory Education on the International Scale ★ *Istvánné Szepes*, Some Data concerning the Investigation of Oblique Writing in Hungary ★ *Valer Popa*, „The Histody of Pedagogics“ (Handbook for pedagogical lycées and the Problems of Communist Education ★ *Radu Vulpe*, Vasile Pârvan — the Pedagogue ★ *Iosif Antohi*, „Vergleichende Pädagogik“.

Educaţia comunistă a elevilor, datorie a întregului corp didactic

Conf. univ. DUMITRU ALMAŞ

Ştie oricine că învăţămîntul este un fenomen complex, că, în desfăşurarea lui, intervin mulţi factori, cu tendinţe convergente sau divergente. Că, aidoma oricărui proces, în sînul lui se ciocnesc, se luptă nişte contrarii din care rezultă, în fond, însăşi instruirea şi educarea copiilor şi tineretului. Că, fiind un proces de transformare, de prelucrare, de şlefuire, nu se poate realiza fără muncă, fără efort, fără metodă bine şi multilateral gîndită, fără colaborarea tuturor factorilor care rîvnesc să realizeze plusul, împotriva celor care trag spre minus, în creşterea, instruirea şi educarea generaţiilor.

Cred că, în şcoală, dacă dascălii pot avea păreri deosebite despre valoarea obiectelor de învăţămînt, dacă profesorul de fizică socoteşte că disciplina lui este mai importantă decît desenul, sau chimia mai importantă decît geografia, asupra unui lucru trebuie să fie totuşi de acord: că toate disciplinele din planul de învăţămînt au un rol, un mare rol educativ. Că şcoala însăşi este o instituţie a instrucţiei şi educaţiei, în aceeaşi măsură. „Este un adevăr incontestabil că şcoala, învăţămîntul nostru de toate gradele constituie factorul hotărîtor în instruirea ştiinţifică şi culturală, în educarea multilaterală a tinerilor generaţii“ [1]. Că nu-i de ajuns ca elevii sau studenţii să-şi însuşească datele ştiinţei, ci ei trebuie să deprindă aici, în şcoală, a fi şi buni cetăţeni, să deprindă cum să aplice în viaţă cele învăţate în clasă sau în sala de curs şi seminar, să-şi dea seama de valoarea economică şi civică a specialităţii căreia i se dedică trup şi suflet, după ce au plecat de pe băncile şcolii. Adică să înţeleagă nu numai teorema sau formula, să reţină nu numai data şi evenimentul, ci să fie convinşi că toate acestea rămîn nişte elemente ale zădărniciei, dacă nu se relevă ca axate în viaţă, dacă nu li se vede utilitatea, dacă nu se umanizează, nu se cimentează în conştiinţă cu un dram de afectivitate şi nu ajută la maturizarea psihică a tineretului pe

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Conferinţa naţională a cadrelor didactice*, „Scînteia“ nr. 7970, 8 februarie 1969.

care vrem să-l instruim și educăm. Și poate n-ar fi nevoie de aceste rînduri, îndeobște cunoscute, dacă nu s-ar auzi uneori niște glasuri, perfect colegiale, de altfel : „Educația s-o facă dirigintele, comandantul pionierilor sau U.T.C.-ul, eu îmi predau obiectul meu. N-am vreme să fac educație"...

Chiar cînd vorbesc așa, acești colegi știu că educația „se face" nu numai la științele umaniste și nu numai în cadrul organizațiilor de tineret. Știu că și atmosfera generală din școală este și a fost totdeauna un element de educație, bună sau rea, constructivă sau distructivă.

Conflictele dintre cadrele didactice, neglijențele în aplicarea unor măsuri, tolerarea indisciplinei, viciurile trecute cu vederea, pe motiv că la clasă e bun sau că nu se găsește altul, nesfîrșitul lanț al slăbiciunilor pus în mișcare de factori interiori ori exteriori școlii, discreditarea în familii a corpului didactic din școală, angajarea profesorilor în acțiuni care le zgîrie, știrbesc ori anihilează prestigiul, toate acestea și încă multe altele pot duce la vicierea atmosferei din școală, la discreditarea unei instituții care are nevoie de un inepuizabil credit moral ca să-și poată îndeplini funcția socială, științifică, morală, politică.

Să fim sinceri și să recunoaștem că nu-i de fel indiferent nici cine, nici cum urcă pe catedră, că de pe catedră se predă nu numai știința, ci, în același timp, se oficiază și se dau, direct sau indirect, niște exemple. Se creează niște modele. Se pun în circulație în lumea copiilor o infinitate de date care privesc comportamentul în viață, în societate, în profesie. Un coleg îmi spunea într-o zi : „Dacă la o lecție elevii au băgat de seamă că mi-i deranjată cravata, trag concluzia că lecția aceea a ratat". Colegul are dreptate, cu un corectiv : nici cravata să nu mai intre niciodată în deranj. Și pentru că sîntem la aspectul exterior al educației, cum putem interzice elevilor fumatul, cînd noi înșine avem degetele tăbăcite de fum, sau cum putem condamna niștea coafuri excentrice, cînd noi înșine nu ne-am uitat în oglindă înainte de a porni de acasă ?

Astă vară, la examenul fără frecvență la un institut pedagogic, o candidată, tînără profesoară suplinitoare, așezată în bancă să răspundă, tot trăgea de marginile rochiei, să ascundă un exces de dezgolire aproape indecent, dar rochia n-avea de unde se mai lungi. Se simțea jenată. Pe drept cuvînt jenată. Și cum nu cruț, am întrebat-o : „Mă rog, în clasă cum... rezolvi problema rochiei ?" Mi-a dat un răspuns demn de... nota 10 : „În clasă, stau în picioare". Nu știu dacă asemenea observație intră în conținutul educativ al învățămîntului, dar intră sigur în ... forma educativă. Și noi știm că, pretutindeni și totdeauna trebuie să fie concordanță între formă și conținut.

Ducem o stăruitoare muncă pentru a înălța faima școlii. Ne gîndim, adesea, că n-au nici o vină elevii care sînt nevoiți să absolve o școală cu faimă necorespunzătoare. Am fost de cîteva ori martorul unor scene dureroase, cînd i se spunea unui absolvent : „Eh, aia nu-i școală serioasă". Sau : „Altă școală n-ai găsit ?" Sau : „Ai pierdut vremea degeaba"...

Firesc este ca elevii și părinții să evite școlile cu faimă rea și să le aglomereze pe cele cu faimă bună. Numai că nu-i firesc să existe școli slabe. Așa după cum nu-i firesc să se creeze faime artificiale. Prestigiul, faima, aș zice „marca fabricii", se stabilește după etalonul în-

strucției și educației. În școala cutare „se învață". În școala cutare elevii sînt „binecrescuți". Prin autorăsfrîngere, faima, prestigiul unei școli se transformă într-un element al educației. Un important element al educației. Și dacă noi, cadrele didactice, luptăm pentru prestigiul școlii, elevii ne secondează, ne ajută cu un entuziasm admirabil. N-avem decît să ne gîndim la concursurile școlare științifice, literare sau sportive. Nici unul dintre elevi nu uită, toată viața, momentul cînd, urcat pe podium, i s-a înmînat un premiu ori o medalie, iar aplauzele asistenței au subliniat numele lui alături de numele școlii pe care a reprezentat-o. Și nu numai că nu uită, dar acest moment îi furnizează continuu un supliment de încredere în sine, îl relevă sie însuși, și-l obligă la eforturi noi și stăruitoare pentru a dezminți laurii dobîndiți. Sînt acestea, repet, aspecte formale ale educației formative în școală care, după părerea mea, nu trebuie de fel neglijate. Un cadru didactic care nu ambiționează să trimită elevii săi la concursuri, care nu se preocupă de pregătirea lor, nu-i încurajează, nu-i consolează în cazul unei înfrîngeri, care nu se interesează ce fac foștii elevi în viață, nu află cum pun în practică instrucția din școală, cum o dezvoltă, absentează de la îndatorirea de educator.

Învățătorul meu, azi foarte bătrîn pensionar, cînd mă vede trecînd pe uliță, nu se mulțumește să-mi răspundă la bună ziua. Cu un tact foarte caracteristic, mă întreabă ce și cum fac, cum mă comport în diverse situații, dacă mi-i greu sau ușor, dacă sînt ori nu mulțumit de ceea ce am realizat. Nu cred că poveștele lui mai pot avea vreo valoare propriu-zisă. Sigur este însă că valoarea morală, educativă, tonică a discuțiilor de atare natură este impresionantă. Același rol îl au și întîlnirile colegiale, revederile după un număr de ani, comemorările legate de istoria școlilor, dacă sînt bine organizate, dacă subliniază valorile educative ale momentului, dacă elementul aplicativ este trăit cu intensitate. Și orice om normal, sincer cu sine însuși, conștient de limitele potențialului său moral, dorește astfel de întîlniri cu școala, cu profesorii, cu amintirile vieții de elev sau student. Le dorește ca Anteu atingerea pămîntului.

Și am menționat întîi aceste forme oarecum exterioare de educație, tot pentru că școala este un factor și un fenomen social complex, de o importanță singulară, de o responsabilitate funcțională unică în ceea ce privește dezvoltarea viitoare a societății. Pentru că, în fond, cum e școala de azi așa va fi societatea de mîine. Sîntem cu toții convinși, fără doar și poate, că în școală trebuie să facem educație în aceeași măsură în care facem instrucție. Întrebarea care se pune este : *cum ?, cu ce* metodă ?, *ce mijloace* folosim, într-o problemă atît de labilă, de subtilă, cum este educația ? Și încă educația comunistă a tineretului și a cetățenilor.

Colegii știu că rețete general-valabile nu există. Există însă niște legi didactice, metodice, psihice, care funcționează și se adaptează la condițiile specifice. Încolo totul cade în sarcina profesorului, a educatorului. Și unii reușesc mai bine, alții mai puțin. După interesul pe care-l depun pentru pregătirea lecțiilor. După gradul de cunoaștere a clasei. După nivelul de receptivitate al elevilor. După talentul de dascăl, de

educator, de şlefuitor de suflete. A venit vremea să înţelegem, clar şi permanent, cîteva lucruri pe care parcă le cam uităm uneori : nu elevii depind de noi, ci noi depindem de ei. Fără elevi am putea fi orice : funcţionari, cercetători în vreun sector ştiinţific, arhivari, dar nu dascăli. Condiţia de dascăl presupune, neapărat, elevi. Şi un corolar : şcoala nu-i numai locul unde se exercită o profesiune, ci un arsenal unde se forjează omul de mîine. Cine confundă elevul cu un dosar în care se depun nişte cunoştinţe uscate, moarte, acela nu-i profesor. E arhivar. E magaziner. E orice, dar profesor nu. Trebuie să se mai ştie că actul de învăţare şi de educare este un dialog între profesor şi elev. Un dialog, nu un monolog. Împărtăşim cunoştinţe şi trezim sentimente unor minţi şi inimi vii, umane, în permanentă transformare, nu imprimăm pe o bandă de magnetofon lecţii mai bine ori mai rău rostite.

Instrucţia şi mai ales educaţia sînt condiţionate de conştiinţa cadrelor didactice. Un profesor şi director ca Mihai Stamatin, la Piatra Neamţ, ne-a învăţat nu numai să cunoaştem plantele şi vieţuitoarele, să le disecăm interioarele, fibră cu fibră, să le cunoaştem numele popular şi ştiinţific, ci ne-a arătat şi ce atitudine să avem faţă de vieţuitoare, cum şi pe care să le iubim. Şi, drept omagiu, şi azi cînd văd o brîndușă ori un trandafir sălbatic pe orice cîmp al ţării, îmi vin în minte chipul lui, privirea, glasul, mîna cu care ne înfăţişa componenţa unei flori ori ne descria o fosilă descoperită în şisturile de pe Cozla şi Petricica. Educaţia este o datorie a tuturor învăţătorilor şi profesorilor. Aşa după cum pianistul se dedică instrumentului său, se dedică trup şi suflet, ca să-i dea glas să exprime artă, tot aşa şi profesorul trebuie să se dedice tineretului, ca să-l ajute a dialoga ştiinţă şi a ieşi în întîmpinarea progresului.

După ce am publicat un articol în care arătam că se poate face educaţie patriotică şi la lecţiile de matematică, nu numai la cele de istorie sau geografie, un coleg şi-a exprimat îndoiala : „Matematica-i raport abstract de cifre cum o conjugi cu educaţia ?". Îmi exprim şi eu îndoiala asupra reuşitei, dacă moralizăm ostentativ şi forţat, pretutindeni şi în orice împrejurare.

În educaţie lucrurile forţate stîrnesc o rezistenţă, o opoziţie. Adică, în fapt, anihilează educaţia. E de ajuns ca o dată, o singură dată, să se producă o inadvertenţă, un eşec, ca morala să nu mai „prindă" sau să prindă foarte greu. Dar ce educaţie, ce splendidă educaţie a voinţei poate realiza, deductiv şi neforţat, profesorul de matematică, fizică sau chimie, ajutînd elevul să biruie osteneala, să depăşească inerţia, să elimine trîndăvia intelectuală, să nu se descurajeze, să continue efortul, şi să ajungă la miraculoasa lumină din soluţia unei probleme dificile. Cu alte cuvinte, dacă nu ştiinţa în sine, în orice caz efortul depus pentru însuşirea ei, rezultatele practice ale ştiinţei asimilate sînt educative, eficient şi adînc educative. Înţelegerea unei teoreme, rezolvarea unei ecuaţii complicate, dau, în fond, aceleaşi satisfacţii morale ca şi execuţia perfectă a unui adagio de sonată, ca şi victoria într-o îndîrjită competiţie sportivă. Maratonul unor probleme, al unor compoziţii grele, cere efort intelectual şi fizic. Şi orice efort are şi o latură educativă. Sădeşte în conştiinţa elevului floarea încrederii în sine, îl ajută să-şi verifice for-

țele intelectuale, îl face să-și vadă utilitatea socială, îi șlefuiește conștiința propriei personalități.

Mi se pare însă că în educație, la alte obiecte de studiu decît la cele umaniste, se poate realiza îndeosebi prin rezultatele și prin importanța practică a celor învățate. A fi perfect conștient că, învățînd matematica sau chimia, tînărul devine util societății, că poate contribui direct și eficient la transformarea vieții, la sporirea resurselor de energie mecanică, la ușurarea traiului, la înflorirea economiei, la ridicarea prestigiului național, la apărarea țării, este sau poate fi un element al educației de o inestimabilă valoare, pe care nu trebuie s-o scape, în nici un caz, nici unul din cei care urcă pe catedră și se adresează tineretului.

După părerea noastră, o școală bine întreținută, un corp profesoral harnic, devotat, conlucrînd în armonie, o conducere principială, educă mai mult decît cinci teme moralizatoare la ora de dirigenție. Incontestabil că orele de dirigenție își au rolul lor. Dar să nu uităm că educă și un muzeu științific organizat, și un laborator bine utilat, și o revistă școlară bine făcută și toate formele de activitate artistică din școală. Cînd un tînăr mecanic, fost elev la Liceul „Petru Rareș" din Piatra-Neamț, trece pe la mine și-mi povestește ce a realizat, ce greutăți întîmpină, ce proiecte noi i s-au zămislit în minte, reeditează legătura mea cu fostul meu dascăl și adeverește, într-un fel, că elementul afectiv, că acea rădăcină educativă primită în școală odrăslește permanent, ținîndu-l parcă mereu tînăr, întreținîndu-i o prospețime morală în care se pot hrăni, cu un dram de forță nouă, cele mai curate și mai avîntate idealuri.

Educația rezidă în însuși conținutul învățămîntului, responsabilitatea de educator este apanajul oricărui dascăl. Transmiterea cunoștințelor se face pe bază spirituală. Educația prin obiectele umaniste este, incontestabil, mai ușor de sesizat. Literatura și istoria sînt adevărate tribune educative. Și asta o știe oricine. Am văzut un profesor de limba română care lectura așa de măiestrit, care explica fenomenul creației literare cu atîta pricepere și căldură, arăta atîta interes și dragoste pentru literatura națională, încît școlarii parcă uitau să respire. Da, se sufocau de emoție și trăiau cu intensitate tot ce învățau. Dar mai există și unii colegi care, furați, epatați poate, de unele curente literare, uită să ia o poziție critică. Uită că sînt și opere literare care neagă umanismul sau caută să-l umbrească. Uită că lovesc educația comunistă, prezentînd necritic, nedialectic fenomenele creației artistice. Nu pot să uit cu cît interes urmăreau elevii într-o clasă explicațiile despre literatura absurdului. Dar, în același timp, nu pot să nu remarc faptul că în revistele noastre literare domnește o confuzie și o discrepanță între ce scriu, critică, ori între ce se susține în editoriale, și o seamă de producții literare prea confuze și chiar ininteligibile.

Atunci cînd învățătorul sau profesorul de istorie nu cunoaște suficient problemele, cînd nu-i suficient de exigent cu sine, e firesc să predea lucruri încîlcite, să nu difuzeze idei, convingeri și să nu ia atitudini prin care să ajute tinerii să facă distincție clară între fenomene, între idei, să remarce valorile reale de cele false, concepțiile revoluționare și progresiste de cele retrograde și reacționare. Educația implică și com-

bativitate, implică lupta între adevăr și neadevăr, între îngăduit și neîngăduit, între frumos și urît, între revoluție și reacțiune. Educația înseamnă poziție fermă și atitudine energică, clară, convinsă. Nu se educă, în nici un caz, cu vorbe rostite din vîrful limbii. Nu se realizează educația fără o participare intensă, fără o dăruire totală profesiunii de educator. De ce, mă rog, un pianist trebuie să se dedice și să-și închine toată viața pianului, iar un profesor să fie educator doar așa, printre picături ? Nu se poate crea nimic durabil fără pasiune. Cu atît mai mult nu se pot crea oameni.

Se mai cere însă încă o condiție : educația să nu fie făcută cu lozinci ori cu ostentație, ci cu grijă, cu discreție și mai ales cu cele mai variate mijloace și în cele mai neașteptate împrejurări. Și aceasta cu atît mai mult cu cît știm cu toții că educația este un factor esențial în elevarea spirituală a tinerilor, în insuflarea unor profunde convingeri umaniste, în relevarea valorii științelor, în transformarea omului într-un militant activ pentru năzuințele de dreptate, de libertate socială și națională în lumea contemporană, în construirea socialismului și comunismului.

Semnalăm aceste probleme cu o insistență specială și pentru că la recenta Conferință națională a cadrelor didactice ele au revenit de mai multe ori în discuție sub diferite chipuri. „Educația comunistă a tineretului, observa tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea rostită cu acest prilej, mai este încă concepută de unii tovarăși ca o activitate ce se rezumă exclusiv sau în cea mai mare parte la predarea unor teze generale despre socialism și comunism, la însușirea de către elevi și studenți a prevederilor unor hotărîri de partid și de stat. O asemenea viziune despre munca de educație comunistă are un caracter simplist, nu corespunde exigențelor deosebite ale operei de edificare a unei societăți socialiste moderne, nivelului la care a ajuns cunoașterea umană în epoca contemporană, cerințelor construirii înaltei civilizații comuniste pe pămîntul patriei noastre“ [2].

În adevăr, nu se pot despărți în practica vieții, de o parte teoria despre socialism și comunism, iar de altă parte munca, știința și celelalte îndeletniciri umane. Ele formează și trebuie să formeze o perfectă unitate. Acesta este și marele merit, originalitatea epocală a marxism-leninismului : pătrunde pînă în miezul fenomenelor, le analizează, le descoperă legile esențiale și le trăiește după toate legile dialecticii materialiste, pe care această ideologie le-a formulat. Școala nu poate face excepție, nu poate dezerta de la misiunea ei de a forja caractere comuniste. Și nu poate pentru că aceasta-i însăși legea ei de bază.

Îndeplinim fiecare dintre noi o misiune de educare a tineretului dezvoltînd elevilor gustul pentru cunoașterea tuturor disciplinelor, fie reale, fie umaniste. Ne referim, ori de cîte ori e nevoie, la concretul rezultatelor muncii poporului pentru ca socialismul să devină din ce în ce mai puternic și să cîștige, pentru tineret, pentru oameni, împlinirea năzuințelor de progres și fericire. Dar oare sîntem destul de atenți la modul cum se sădește în sufletul școlarilor dragostea de patrie, cum se îmbină cu internaționalismul socialist, ca un tot indestructibil ? Am

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Scînteia“ nr. 7970, 8 februarie 1969.

ascultat profesori, la clasă, care, cu deosebită măiestrie, au scos din lecții de istorie națională elemente logice ale internaționalismului socialist și din lecții de istorie universală elemente ale dragostei de țară. Patriotismul socialist a apărut, astfel, ca un fenomen firesc, caracteristic vremii noastre, un fenomen firesc pe care se înalță mărețul edificiu a tot ce a construit poporul nostru pînă acum și se va înălța pe tot ce va construi mîine. Dar am întîlnit și colegi care predau plictisit, monoton, mecanic. La unii chiar mă miram de ce s-au mai urcat pe catedră, cînd mai bine le-ar fi stat dacă rămîneau acasă. Într-o excursie la Tîrgoviște, am văzut un profesor care da explicații școlarilor lui, în cetate. Mîngîia zidurile ruinate cu o înfiorare atît de emoționată, încît pe toți școlarii îi urmărea acel fluid cald de respect și admirație pentru tot ce s-a construit și se construiește în patria noastră. Și sînt convins că, descifrînd frumusețea unui obiect de artă, relevînd importanța unei mari construcții din zodia noastră socialistă, cucerim și dărîmăm o redută de nepăsare ori de rătăcire incidentală din sufletul copilului și înfigem acolo steagul încrederii în progres și în viață, steagul patriotismului și al socialismului biruitor.

Instituțiile de cultură își guadruplează rolul lor și importanța educativă la toate nivelele și în toate împrejurările. De aceea, luptăm pentru ca educația să fie organic legată de întreg procesul de învățămînt. E absurd să spunem că numai cultura umanistă educă. Educă tot ce se petrece în jurul nostru. Educă fapta, gestul, tonul vorbirii. Educă istoria și geografia, filozofia. Educă muzica și sportul. Educă matematica și chimia. Educă disciplina profesorilor și exigența lor. Educă sancțiunile și premiile. Totul depinde de noi, de dascăli. Depinde de felul cum știm, cum facem ca toate disciplinele, ca școala, în întregime să fie un element implicit al educației. Cum sublinia, în aceeași cuvîntare, tovarășul secretar general al partidului : „Apare astfel, tovarăși, ca un adevăr incontestabil faptul că răspunderea pentru educația comunistă a tineretului revine întregului nostru corp didactic, tuturor catedrelor și disciplinelor școlare care trebuie să participe în mod activ și nemijlocit, pe planuri multilaterale, la pregătirea științifică și culturală a elevilor și studenților, la formarea lor spirituală, la cultivarea în gîndirea și conștiința lor a concepției noastre despre lume și viață. Numai astfel școala își va putea aduce o contribuție de mare preț la instruirea și pregătirea pentru viață a tineretului patriei, a noilor generații în fața cărora stă sarcina de onoare de a-și consacra energia, priceperea, competența și entuziasmul tineresc înfloririi națiunii noastre socialiste“ [3].

КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ – ДОЛГ ВСЕХ УЧИТЕЛЕЙ

(Р е з ю м е)

Воспитание является главной задачей школы. В комплексе задач встающих перед каждым учебным заведением, воспитание не должно рассматриваться как обязательный долг лишь одной части учителей, то

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Scînteia“ nr. 7970, 8 februarie 1969.

есть тех, которые преподают общественные или гуманитарные науки. Воспитание должно быть осуществлено в преподавании всех предметов всем учебным заведением. Поэтому необходимо применять самые разнообразные, самые эффективные методы. Воспитание предполагает высокую степень аффективности, воли, всестороннего понимания молодёжи и среды, в которой она живёт и развивается; оно предполагает также точное понимание целей воспитания молодёжи: строительство социализма и коммунизма.

L'ÉDUCATION COMMUNISTE DES ÉLÈVES — TÂCHE ESSENTIELLE DE TOUT LE CORPS ENSEIGNANT

(R é s u m é)

L'éducation est une des tâches majeures de l'énseignement. Parmi les objectifs complexes poursuivis par toute institution d'enseignement l'éducation ne doit pas être considérée en tant qu'obligation qui revienne seulement à certains professeurs qui enseignent les sciences sociales et humanistes. L'éducation doit se réaliser à toutes les matières d'enseignement, elle doit être poursuivie par tous les professeurs et par l'école entière en tant qu'institution. C'est pourquoi il faut utiliser les méthodes les plus variées et les plus efficientes et s'appuyer sur le prestige des enseignants et de l'école même. Pour être reçue, l'éducation suppose beaucoup d'affectivité et de volonté, de compréhension multilatérale des jeunes et des réalités qui les entourent ainsi qu'une compréhension parfaite de l'objectif que poursuit l'éducation des jeunes, à savoir l'édification du socialisme et du communisme.

THE COMMUNIST EDUCATION OF PUPILS — A DUTY OF THE WHOLE TEACHING STAFF

(A b s t r a c t)

Education is a major task of school. Among the complexity of tasks any educational institution assumes, the educational task must not be considered included or a duty of some of the teachers, those who teach humanities or social sciences. Education should be and is done at all subjects, by all teachers, by the whole school as institution. Therefore we need the most subtle, efficient and diverse methods. It is necessary to have the teaching staff's prestige, and the school's as well. Education implies, in order to be achieved, a great affectivity, the volitional element, the multilateral understanding of the youth's temperament and the realities it lives and grows in, it implies a perfect understanding of the aim the youth is trained for: the building of socialism and communism.

Sensul real al modernizării învățămîntului

Lector MIRON IONESCU
Universitatea „Babeș-Bolyai"
Cluj

La recenta Conferință națională a cadrelor didactice, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „Unul din imperativele fundamentale care se ridică în fața școlii noastre este acela de a răspunde prin structura și conținutul ei, cerințelor practicii, nevoilor actuale și de perspectivă ale diferitelor sectoare ale vieții economice și sociale". Această subliniere se bazează pe adevărul că în zilele noastre asistăm la o dezvoltare într-un ritm extraordinar a științei și tehnicii. Revoluția tehnico-științifică determină apariția unor schimbări profunde în pregătirea de cultură generală și de specialitate a elevilor.

Este cunoscut faptul că multe din cunoștințele acumulate de elevi în școală își pierd actualitatea și că, în ansamblul culturii generale, primesc o importanță din ce în ce mai mare noi obiecte, iar altele trec pe plan secundar. Modificările menționate aduc în centrul preocupărilor pedagogice probleme noi referitoare la îmbunătățirea conținutului și la pregătirea elevilor pentru o autoinstruire post școlară.

Reflectînd cu atenție asupra problemelor menționate ne dăm seama că în cristalizarea conținutului învățămîntului — ca sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi — întîlnim la un moment dat două tendințe opuse : pe de o parte, tendința de a se închega în sistem, de a se închide în sine (după cum observă de Broglie, învățămîntul tinde să fixeze, sub o formă definitivă, starea în realitate mereu provizorie a cunoștințelor), iar pe de altă parte, tendința de a sparge cadrele fixe în urma apariției unor cuceriri noi, a unor condiții social-istorice noi.

Aceste tendințe contradictorii antrenează o anumită lipsă de corespondență între ansamblul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor socialmente elaborate într-un interval de timp și ansamblul celor transmise și asimilate în școală.

Cantitatea de informație însușită de elev este mai mică decît cantitatea de informație transmisă de profesor. Dar și sistemul de date transmis de profesor este ca volum mai redus decît cuantumul de informație științifică existentă la un moment dat. Fenomenul este firesc, deoarece, în școală, profesorul nu poate da totul și nici nu trebuie să facă aceasta ; el prezintă doar cunoștințele verificate, bazele științei, prelucrate din punct de vedere pedagogic și cuprinse în manualele școlare. În condițiile contemporane, cînd volumul de informație științifică *crește în mod exponențial*, apare pericolul unui decalaj prea mare între ceea ce practic însușesc elevii, adică informația pragmatică, și adevărurile cucerite de știința timpului, ceea ce reprezintă informația semantică.

Eforturi de limitare a acestui decalaj s-au făcut, mergîndu-se pe linia adăugării noilor cuceriri ale științei și tehnicii în manualele școlare și așa destul de supraîncărcate. Această soluționare oarecum pur cantitativă a raportului critic dintre informația semantică și cea pedagogică impune însă prelungirea nelimitată a perioadei de școlarizare, lucru imposibil de realizat[1]. De aceea, se

[1] I. Radu, E. Krau, S. Cozonac, *Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1964.

impune tot mai serios problema rezolvării contradicției amintite pe baza unei *restructurări calitative* a cunoștințelor ce urmează să fie predate. Procesul spontan de adăugare a noi date în programe și în manuale va trebui să fie înlocuit cu restructurarea însăși a conținutului învățămîntului.

Expunerea riguros științifică — în tratatele de specialitate — și expunerea pedagogică — în manualele școlare — diferă între ele. „Sistemele" științifice sînt transpuse în „sisteme" pedagogice și numai pe baza acestei *transpuneri* sînt definitivate obiectele de învățămînt ca discipline școlare. Desigur, prioritate are întotdeauna „logica științei" și nu cea pedagogică.

Dar în ce constă această transpunere, care este sensul prelucrării pedagogice a cunoștințelor științifice? În esență, această prelucrare presupune *o reducere* a informației științifice adunate, la expresia cea mai sistematizată din punct de vedere logic, o dată cu eliminarea a ceea ce este lateral și învechit, pe temeiul unei serioase selecții. Din fiecare știință sînt reținute ramurile ei fundamentale, în cuprinsul lor operîndu-se o selecție analitică, iar din totalul adevărurilor din aceste ramuri se reține doar cele accesibile elevilor, adică cele care ușurează înțelegerea legilor de dezvoltare a naturii, societății și gîndirii. Restructurarea conținutului învățămîntului înseamnă de asemenea și înlocuirea cunoștințelor descriptive, empirice, cu cunoștințe teoretico-explicative referitoare la principii și legi.

O astfel de restructurare a obiectelor de învățămînt ar rezolva problema raportului critic dintre progresul științei și dezvoltarea corespunzătoare a conținutului învățămîntului și totodată probleme ca supraîncărcarea și surmenajul elevilor.

Este evident că *modernizarea procesului de predare-asimilare* se impune în timpurile noastre tot mai accentuat, constituind o cerință care vizează aspecte dintre cele mai diverse — conținut, forme de organizare, metode, mijloace tehnice etc.

Îmbunătățirea conținutului învățămîntului trebuie să înceapă prin elaborarea unor planuri de învățămînt realiste, care să asigure o repartiție rațională a orelor pe grupe și obiecte de studiu, acordînd suficient timp și loc muncii independente a elevilor, oferind cadrul unor diversități de preocupări și activități, așa cum încearcă să realizeze Planul proiect al școlii generale de 10 ani. În același spirit — apreciem noi — trebuie întocmite și programele școlare. Aceste documente călăuzitoare pentru profesor este bine să realizeze în viitor o restructurare amănunțită a conținutului obiectelor de învățămînt, înlăturînd pe cît posibil tot ceea ce este superfluu.

În dezbaterile Conferinței naționale a cadrelor didactice a fost subliniată ideea că „Una dintre cele mai importante probleme care se ridică în prezent în fața școlii noastre și de care depinde desfășurarea la un nivel tot mai înalt a procesului de învățămînt este elaborarea unor manuale care să țină seama de cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii..."[2] Aceste materiale de studiu pentru elevi — aproape singurele pentru elevii școlii generale — este necesar să fie elaborate cu mai multă grijă de profesorii cu experiență bogată și îndelungată la catedră, în colaborare cu cercetători și specialiști în domeniul respectiv. Manualele bune sînt rodul activității comune a profesorului practician și a cercetătorului,

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor didactice*, „Scînteia" nr. 7970 din 8 febr. 1969.

asigurînd astfel atît prelucrarea pedagogică a conținutului, cît și un nivel științific ridicat. Elaborarea să devină o competiție pentru cadrele didactice. În această privință, forurilor de resort din învățămînt, de la toate nivelele și cu deosebire inspectoratelor școlare și institutelor de perfecționare, le revin obligația de a organiza colective de specialiști, de a antrena pe toți profesorii cu bogată experiență didactică în această muncă, pentru ca în 1—2 ani, manualele, cel puțin la obiectele supuse unor schimbări mai rapide (matematica, chimia, biologia, fizica etc.), să fie restructurate și radical îmbunătățite.

De un real folos pentru învățămînt ar fi editarea și darea în circulație a mai multor manuale la același obiect și la aceeași clasă, profesorii avînd posibilitatea de a folosi liber pe cel considerat mai bun.

Firește, operația de elaborare a unor documente și manuale noi, de îmbunătățire a celor prezente nu este ușoară, ea pretinde timp și dăruire, activitate creatoare din partea tuturor celor chemați să facă instrucție și educație.

La cele spuse pînă acum se adaugă și *necesitatea de a perfecționa tehnica de lucru a profesorului.* Actul predării este foarte complex și trebuie privit ca un ansamblu de raporturi între profesor și elevi[3]. Înzestrarea elevilor cu date, reciprocitatea dintre cei doi factori ai cuplului se stabilesc și se realizează printr-o legătură cu dublu sens : de la profesor la elev, prin instruire, și de la elev la profesor, prin mijlocirea verificării. Aceasta din urmă permite profesorului să se informeze, să afle despre modul cum a fost înțeles materialul de către elevi, despre calitatea cunoștințelor însușite, despre deprinderile formate, în concluzie, să se informeze cu privire la receptarea corectă a mesajului transmis. Vorbind în limbaj cibernetic[4], procesul de învățămînt este un sistem cu conexiune inversă, iar mesajul didactic se modelează permanent în funcție de datele conexiunii inverse (elev-profesor).

Între cele două aspecte ale procesului predării — cel de transmitere și cel de conexiune inversă — trebuie să existe o strînsă corelație. În realitate însă, în condițiile învățămîntului actual, profesorul știe prea puțin despre *ce și cît* și-au însușit elevii din materialul predat și mai ales despre felul în care aceștia participă în mod real la activitate. Aceasta înseamnă că procesul tradițional de predare are o informație inversă incompletă[5]. Cel care predă nu are date suficiente, în timpul lecției, despre succesul sau insuccesul muncii sale. O asemenea stare de fapt îngreuiază transmiterea cunoștințelor și afectează într-o anumită măsură dezvoltarea elevilor, pentru că, necunoscînd cum participă la lecție, modul și gradul de înțelegere a datelor asimilate etc., profesorul nu poate interveni, nu poate da explicații suplimentare cînd acestea sînt necesare, nu știe cînd să dea precizări suplimentare, cînd să accentueze, nu poate ajuta diferențiat elevii ș.a.m.d. Fenomenul se datorește și faptului că în acest proces de interacțiune dintre profesor și elev intervin o sumedenie de perturbații sau distorsiuni, datorate imperfecțiunii metodicii de predare, organizării uneori defectuoase a procesului instructiv-educativ, influențelor nefavorabile ale mediului, ale unor stări psihologice etc. Aceste distorsiuni scad într-o anumită măsură eficacitatea procesului predării.

---

[3] G. (de) Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, VI, Armand Colin, 1964 ; E. Dimitriu, *Considerații asupra cooperării profesor-elev la lecții*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1968.

[4] Gh. Zapan, *Cibernetica și procesul învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.

[5] L. Couffignal, *La cybernetique et l'enseignement*, „Europe" revue mensuelle, 1965 ; E. Nicolau, *Progresul tehnico-științific și modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1966.

Este adevărat că, în condiţiile unei activităţi bine organizate, un profesor cu experienţă poate cunoaşte şi controla, cînd predă, pulsul clasei, dar nu pătrunde în mecanismul mai intim al operaţiilor şi dinamicii proceselor mentale a căror formare trebuie dirijată mai bine. Pentru acest motiv apare tot mai necesară nu numai programarea conţinutului ce urmează să fie predat, ci şi programarea, pe cît posibil, a proceselor şi operaţiilor intelectuale care vor fi formate. Se pare că *creşterea randamentului* procesului de învăţămînt *depinde* în foarte mare măsură tocmai *de realizarea conjugată a programării conţinutului şi a procesului de dezvoltare intelectuală.*

Reducerea decalajului dintre conţinutul învăţămîntului şi cuantumul general de informaţie ştiinţifică, precum şi obţinerea unei conexiuni inverse mai substanţiale în procesul învăţării ar spori eficacitatea instruirii, uşurînd conducerea muncii didactice prin procedee adecvate de îndrumare, predare şi verificare. În legătură cu această problemă este necesară o mai multă *receptivitate faţă de nou,* faţă de idei, de tehnici de lucru, de încercări experimentale etc. care — folosite cu discernămînt — pot să concure la organizarea mai raţională a muncii şcolare, la cunoaşterea elevilor.

În practica şcolară se va putea face mult mai mult decît pînă acum, dacă se asigură posibilitatea de a experimenta şi verifica eficacitatea unor metode şi forme noi de lucru, de a confirma sau de a infirma ipoteze, de a forma convingerea asupra necesităţii perfecţionării permanente a conţinutului şi a formelor de activitate proprie. Profesorul să nu fie executantul simplu al unor reţete pe care le aşteaptă de la corpul de inspectori, directori etc.

Valorificarea cu mai multă stăruinţă a resurselor încă neepuizate ale învăţămîntului clasic va mări randamentul activităţii instructiv-educative. Folosirea în mod creator a sistemului metodelor de învăţămînt în ansamblul său şi nu numai a unora dintre metode angajează elevii la o activitate conştientă, continuă şi diferenţiată. Totodată, desfăşurarea unor lecţii de tipuri şi variante diferite asigură activităţii didactice o notă de diversitate, de creaţie, atît de necesară pentru stimularea gîndirii elevilor şi pentru dinamizarea lor[6]. Îmbinarea cuvîntului profesorului cu forme ale muncii independente în clasă şi în activităţile extradidactice se impune din ce în ce mai mult ca cerinţă a unei activităţi şcolare productive.

Pericolul de a cădea în rutină este foarte mare, deoarece are la bază principiul minimei rezistenţe şi comoditatea. Şablonul este mai uşor decît inovaţia, faţă de care apar atîtea rezistenţe. Tendinţele de conservatorism şi de rezervă nu trebuie subestimate. Ele dau un climat de suficienţă, de nivelare a aspiraţiilor, care se imprimă uşor şi elementelor noi.

Se face tot mai serios simţită nevoia de a înlătura tehnici şi procedee învechite, înlocuindu-le cu cele în stare să transforme lecţia într-un prilej de schimb de opinii între elevi sub conducerea profesorului, într-o activitate creatoare. Altfel spus, este vorba de organizarea[7] metodică a lecţiei, atît sub raportul conţinutului, care trebuie să fie autentic ştiinţific, cît şi sub raportul structurii, a unităţii sale logice şi psihologice.

La nivelul actual de dezvoltare a şcolii, felul în care se utilizează mijloacele clasice de instruire nu satisface cerinţele optime ale instruirii şi educării elevilor,

---

[6] Al. Roşca, *Igiena mintală a şcolarului,* 1939.

[7] A. Turovţev, M. Chiş, *Contribuţia organizării metodice a lecţiilor la activizarea elevilor în procesul de învăţămînt,* „Studia Univ. Babeş-Bolyai", series psich-paed., 1963.

uneori dovedind limite[8] și rămîneri în urmă care afectează desfășurarea procesului instructiv. Se arată, și pe bună dreptate, că în procesul tradițional de asimilare a cunoștințelor nu este urmărit procesul real de formare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, că rezultatele psihologiei învățării sînt insuficient valorificate. Folosind doar metode și forme tradiționale de lucru, care se aplică cu deosebire frontal, predarea se modelează mai ales după un nivel mijlociu, profesorul neavînd posibilitatea să diferențieze volumul informației și nici ritmul de prezentare a acestui volum în concordanță cu particularitățile fiecărui elev. Firește, în astfel de condiții sînt dezavantajați atît elevii mai slabi, care sînt depășiți sistematic, cît și cei foarte buni, care nu pot avansa în ritmul lor[9].

O cale de limitare a acestor dezavantaje o constituie *folosirea* cu mai multă încredere și pe scară tot mai largă a *mijloacelor oferite* de *instruirea programată* și a *mijloacelor tehnice moderne*, alături de *cele ale didacticii clasice*.

Considerată ca un mod nou de a concepe, organiza și desfășura procesul predării, instruirea programată, prin esența sa oferind anumite ajutoare imediate și directe, optimizează procesul de învățămînt. Profesorului îi oferă, între altele[10], posibilitatea unei analize, prin contrast, a lecției obișnuite, evidențiind aspecte de obicei neobservate sau trecute cu vederea, ca, de pildă, necesitatea optimizării conexiunii inverse, organizarea muncii independente, tratarea diferențiată a elevilor etc.

Operația de programare pedagogică* reprezintă un exercițiu de o certă valoare formativă pentru orice profesor și mai ales pentru cei aflați la începutul carierei didactice. Pe elev materialul programat îl determină să gîndească, să lucreze efectiv toată ora, să se controleze, să revină asupra problemelor neînțelese, pentru ca în final să constate că prin eforturi proprii a reușit să asimileze bine o mare parte din conținutul lecției. Datorită organizării mai logice a conținutului, îmbunătățirii conexiunii inverse, ritmului propriu de lucru, instruirea programată duce la formarea unor concepte și operații intelectuale precise[11].

La obiecte de studiu considerate în școală mai grele (matematica, fizica, gramatica etc.), predarea programată constituie pentru elevii mediocri și slabi un ajutor substanțial. Programul poate fi distribuit și acasă, ca material de studiu, suplinind manualul obișnuit. Alternarea lecțiilor programate cu cele orale în predarea unor capitole imprimă o notă de diversitate muncii școlare, îmbogățește sistemul metodelor didactice, sporește volumul de muncă independentă, punînd pe toți elevii la lucru. În sfîrșit, mai amintim că instruirea programată introduce controlul în învățămînt, nu controlul ca o sancțiune arbitrară, ci ca un element

---

[8] N. Leontiev, P. I. Galperin, *Teoria însușirii cunoștințelor și instruirea programată*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 10/1964; Materialele simpozionului privind învățămîntul programat, Varna (Bulgaria), 19—29 august, 1968.

[9] P. Oleron, *L'enseignement programmé, Aspects generaux et theoretiques*, în „L'annee psychologique" nr. 2/1964, nr. 1/1965; Al. Roșca, *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică 1967.

[10] Cititorul interesat poate consulta lucrări specializate în această privință, între care: *„Instruirea programată"* de V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, 1967, și *„Manuel de formation aux tehniques de l'enseignement programmé* de P. Gavini, 1966.

* Să nu fie confundată cu „programa școlară", care este un document mult mai sumar și se concretizează în tabla de materii de la sfîrșitul unui manual obișnuit de studiu.

[11] I. Radu, în *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, 1967.

al cunoașterii elevului, asigurînd o mai bună orientare a acestuia în datele și mijloacele de recuperare a lacunelor sale [12].

Mijloacele tehnice moderne (materialele vizuale, mijloacele sonore, cinematograful, televiziunea, laboratoarele fonetice, de fizică, chimie, naturale etc.) ajută lecției să cîștige în eficiență, atît sub aspectul accelerării cunoștințelor, cît și sub aspectul fixării și transformării lor în deprinderi. De asemenea, aceste mijloace dau profesorului prilejul de a cunoaște mai bine elevii. În fața unor mijloace de acest fel și a unor documente (imagini) pe care ele le prezintă elevilor, se manifestă calități, talente, care altfel ar rămîne pentru totdeauna ascunse ochiului profesorului.

Nu este nevoie să facem prezentarea detaliată a acestor mijloace, ea fiind cuprinsă în destule materiale bibliografice [13]. Trebuie, însă, să subliniem că nu putem fi indiferenți la ceea ce tehnica oferă procesului instructiv-educativ.

Cele cîteva laboratoare fonetice înființate pe lîngă unele licee, precum și cele de fizică, chimie etc., în număr mai mare, și-au demonstrat eficiența și constituie în același timp un îndemn pentru toate cadrele didactice de a trece la modernizarea predării obiectului lor de specialitate.

Măsurile de modernizare sînt multe. Ele se referă atît la înzestrarea cu un minim de mijloace tehnice, acțiune care cade în competența forurilor superioare ale învățămîntului, cît și la folosirea lor în practica școlară. În legătură cu aplicarea lor, întrevedem necesitatea de a extinde programele de televiziune care se adresează elevilor și la alte obiecte de studiu și la alte clase decît celor a VIII-a și a XII-a ca pînă acum și chiar organizarea televiziunii în circuit închis în școlile mai mari, fără să mai vorbim despre celelalte mijloace tehnice mai ușor de procurat și de utilizat. În legătură cu folosirea acestor mijloace, o problemă care ar trebui rezolvată este cea referitoare la pregătirea teoretică, și mai ales practică, a profesorilor de diferite specialități care conduc sau vor conduce aceste acțiuni de modernizare. În acest sens, îndatoriri importante revin organelor de îndrumare și control, institutelor de perfecționare care, cu sprijinul specialiștilor din învățămîntul superior, pot organiza periodic cursuri de inițiere în tehnicile moderne. Pe lîngă avantajul de a informa mai substanțial, aceste întruniri constituie și un bun prilej de dezbateri, de schimb de opinii și de experiență. Întorși în școlile unde lucrează, cei instruiți vor organiza acțiuni asemănătoare, informînd și inițiindu-i chiar pe toți profesorii, indiferent de specialitatea lor, în tehnica de lucru cu mijloace moderne.

În numeroase țări ale lumii se organizează stagii de formare a programatorilor, a celor care să mînuiască mijloacele moderne. Măsura este cît se poate de justificată. Avînd în vedere că la nivelul actual de dezvoltare a școlii și tehnicii improvizațiile nu aduc nici un folos, că programarea pedagogică nu este o muncă ușoară, pledăm pentru introducerea unui curs de tehnici audio-vizuale și de programare pedagogică în planurile de învățămînt ale facultăților cu profil didactic.

---

[12] A. Kirchberger, *Situation de l'enseignement programmé en France*, „Pédagogie", nr. 5—6/1968.

[13] R. Lefranc, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, E.D.P., 1967 (traducere).

Bernard Planque, *Mașinile de învățat*, Casterman, Centre d'études pédagogiques, 1967.

I. Brăescu, *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*, E.D.P., 1966.

I. Cerghit, *Lecția în condițiile folosirii tehnicilor audio-vizuale*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1968.

vărul este că între procesul propriu-zis al educaţiei (proces desemnat în limba germană prin termenul „Fremderziehung" şi autoeducaţie („Selbsterziehung") există un raport de interacţiune, ambele fiind în ultimă analiză aspecte ale unei realităţi complexe unice, realitatea educaţională.

Subliniind relaţia dialectică dintre aceste două aspecte ale fenomenului educaţional, natura lor comună, nu înseamnă că ele pot fi identificate. Spre deosebire de activitatea educaţională propriu-zisă, care implică existenţa unui subiect al educaţiei, deosebit de obiectul asupra căruia se exercită influenţa formativă (prin urmare, un agent educativ extern, în afara educatului), autoeducaţia se caracterizează prin identificarea relativă a obiectului şi subiectului activităţii formative în aceeaşi persoană. Acest punct de vedere, singurul just, după opinia noastră, este susţinut în ultimul timp de tot mai mulţi pedagogi.

„Autoeducaţia — spune prof. Stanciu Stoian — nu este şi nu trebuie privită ca opusul educaţiei şi nici ca fiind ceva de altă natură. Ea este tot un proces de formare conştientă a omului, numai că aici procesul nu mai e bilateral, ci autonom, unilateral, mai precis relativ autonom. În autoeducaţie omul îşi ia în mîini propria sa formare". [7]

Aproape în acelaşi mod este concepută autoeducaţia şi de către alţi pedagogi reputaţi, care au adus prin cercetările lor un aport important la constituirea teoriei şi metodicii autoeducaţiei. „În limbajul curent — spune prof. dr. Fr. Schneider — prin autoeducaţie (Self-education, l'éducation de soi-même) se înţelege acel ***gen de educaţie*** (s.n.) în care educatorul şi cel educat, cel care educă şi cel care primeşte educaţia sînt una şi aceeaşi persoană" [8].

Din ambele definiţii rezultă că autoeducaţia, prin natura ei, este un proces educativ, un aspect al educaţiei şi că, în acest proces, educatul este propriul său educator. În ambele definiţii este subliniată, după părerea noastră, una din trăsăturile esenţiale ale fenomenului educaţional.

În prima definiţie se relevă încă o notă importantă a activităţii autoeducaţionale : caracterul relativ autonom al acestui proces, faptul că, spre deosebire de educaţie („Fremderziehung"), care este un proces bilateral, a cărui condiţie definitorie este influenţa formativă exercitată de alţi factori dinafară, autoeducaţia („Selbsterziehung") este un proces autonom, dar această autonomie nu are un caracter absolut, ci unul relativ, în sensul că educatul este în chip preponderent propriul său educator, însă, concomitent cu influenţele autoformative (care sînt predominante), continuă să se exercite asupra lui, mai mult sau mai puţin, şi influenţe formative externe.

Cercetările noastre privind rolul autoeducaţiei în formarea şi desăvîrşirea personalităţii unor grupe de subiecţi de vîrste diferite (preadolescenţi, adolescenţi, tineri şi adulţi între 30—50 ani) confirmă întru totul teza că cel ce se autoeducă, persoana care este concomitent obiect şi subiect al activităţii autoformative, continuă să rămînă tot timpul, chiar şi în stadiile avansate ale procesului de autoeducaţie, într-o măsură mai mare sau mai mică, obiect al activităţii educative, că nu se poate sustrage niciodată în mod absolut din contextul influenţelor formative generate de mediul social în care trăieşte omul.

Desigur, pe măsură ce se dezvoltă capacitatea de autoformare a omului, atribuţiile factorilor educativi externi se exercită tot mai mult de către factorii in-

[7] Stanciu Stoian, *Autoeducaţia şi actualitatea ei*, „Contemporanul" nr. 28 (978) din 9 iulie 1965.

[8] Fr. Schneider, *Selbsterziehung*, în Lexikon der Pädagogik, IV Band, Vierte Auflage, Herder, Freiburg — Basel — Wien, 1965, p. 271.

terni, accentul se deplasează progresiv de la înrîurirea externă la înrîurirea internă, însă procesul autoeducațional dispunînd doar de o autonomie relativă este — și chiar trebuie să fie — înrîurit în permanență, în grade diferite (în principiu, în sens invers proporțional cu dezvoltarea capacității de autoeducație), de influențe formative externe. Aceste influențe pot veni din partea colectivului de muncă, a cercului de prieteni din mediul familial (influența soțului asupra soției și invers, ori chiar influențe formative exercitate din partea copiilor pentru părinți) etc.

Atît din considerente teoretice, cît și din motive de ordin practic-formativ, ni se pare că este deosebit de important să insistăm asupra caracterului relativ al autonomiei procesului de autoeducație. Aceasta cu atît mai mult, cu cît în literatura pedagogică burgheză a existat și există încă tendința de a absolutiza fenomenul autoeducațional, de a-l considera pe deplin autonom, independent de educație. Dacă acest proces s-ar bucura de o autonomie absolută, ar dobîndi deplină valabilitate teza că educația prin sine însuși nu necesită îndrumarea și sprijinul educatorului, că „ori putem să ne facem singuri educația și atunci nu-i nevoie de profesori ; ori e nevoie de profesor și atunci nu poate să fie educație prin sine însuși". [9]

Întrucît, însă, în realitate, procesul autoeducațional dispune doar de o autonomie relativă, devine cît se poate de evidentă legitimitatea tezei că educație prin sine însuși nu numai că nu exclude sau face inutilă activitatea educativă propriu-zisă (educația prin alte persoane), ci, dimpotrivă, o implică cu necesitate, îndrumarea și sprijinul educatorului constituind, după părerea noastră, mai ales în etapa inițială a activității autoformative, o condiție de importanță majoră a promovării acestei activități. Așadar, nu poate fi vorba de o contradicție atunci cînd se afirmă necesitatea îndrumării procesului de autoeducație, ci, dimpotrivă, această aserțiune este expresia unei necesități legice care guvernează desfășurarea cu succes a procesului respectiv.

Din considerațiile făcute în cele de mai înainte rezultă că putem atribui autoeducației următoarele trăsături esențiale :

1. Prin natura ei, autoeducația este o activitate educativă și, ca atare, posedă toate atributele esențiale ale acesteia. În consecință, autoeducația trebuie definită în funcție de educație. Această din urmă categorie este, după părerea noastră, cea mai adecvată pentru a constitui genul proxim al noțiunii definite. Pentru acest motiv, nu putem împărtăși punctul de vedere al acelor autori care definesc autoeducația în funcție de alte noțiuni generale, ca incitare, creștere și dezvoltare, cum o face Carter V. Good. [10] Folosirea ca gen proxim a unor asemenea noțiuni, prea generale, privează definiția de posibilitatea de a oglindi notele esențiale ale obiectului definit.

2. Spre deosebire de educația propriu-zisă („Fremderziehung"), care este un proces bilateral, în cadrul căruia preponderentă este activitatea educativă externă, în autoeducație este un proces relativ autonom, unilateral, în care predomină activitatea de autoformare desfășurată pe baza unei motivații intrinseci. Condiția definitorie a acestui proces este coincidența relativă a educatului cu educatorul în aceeași persoană, a obiectului și subiectului educației.

Luînd în considerare aceste trăsături esențiale ale autoeducației, dacă am încerca să adăugăm și alte definiții la cele formulate pînă în prezent, am spune

[9] G. Aslan, *Op. cit.*, p. 49.

[10] Carter V. Good, *Dictionary of Education*, Edited by University of Cincinaty, Second Edition, Mc. Grow Books Company Inc. New-York — Toronto — London, 1959, p. 493.

că prin autoeducație înțelegem activitatea educativă pe care o persoană o exercită asupra sa însăși pe baza unei motivații preponderente intrinseci. Este vorba, deci, despre o activitate educativă în care educatul este — în principal — propriul său educator, sau — în alți termeni — o activitate educativă în care obiectul și subiectul educației coincid relativ în aceeași persoană.

Întrucît această activitate posedă, așa cum am arătat, principalele atribute ale educației, dacă e cazul să explicităm și să precizăm definiția dată, vom spune că noi concepem autoeducația — în sensul propriu al acestui termen — *ca o activitate conștientă, sistematică, pe care o persoană o exercită asupra sa însăși, pe baza unei motivații preponderent intrinseci, în scopul perfecționării personalității sale.* În consecință, vom considera că un om se autoeducă — în sensul propriu al acestui termen — atunci cînd el reușește să-și propună un scop formativ, întocmește un plan de activitate, își alege mijloacele și desfășoară, pe baza unei motivații preponderent intrinseci, o acțiune sistematică de realizare a acestuia.[11]

Ținem să precizăm, că în concepția noastră, autoeducația — ca și educația — este menită să contribuie la dezvoltarea unor trăsături pozitive ale personalității, de aceea nu putem fi cîtuși de puțin de acord cu acei autori care consideră autoeducația doar ca „activitatea omului în scopul schimbării personalității sale" și că, prin urmare, „autoeducația poate avea loc indiferent dacă omul își educă trăsăturile pozitive sau negative ale personalității".[12] O astfel de concepere a autoeducației o considerăm cu totul deficitară din punct de vedere axiologic.

Revenind asupra caracterului *conștient* al procesului de autoeducație, menționăm că concluzia la care am ajuns noi pe baza observațiilor și a unor investigații experimentale concordă cu opinia acelor pedagogi (Stanciu Stoian, Steliana Năstăsescu, A. G. Kovalev, V. A. Krutețki, I. V. Lukin și alții) care consideră că „momentul" autoeducației, în general, apare către sfîrșitul preadolescenței și începutul adolescenței. Aceasta, deoarece activitatea de autoformare implică dezvoltarea la un anumit nivel a conștiinței de sine, forul extern care exercită asupra educatului funcția de educator.

Operînd această restrîngere a semnificației conceptului de autoeducație, nu putem să ignorăm faptul că fenomenul educațional, privit în ansamblul său, este un fenomen deosebit de complex, că „în realitatea pedagogică sînt incluse nenumărate forțe (educative și contraeducative) derivate din natură și societate (cu istoria și cultura sa proprie), care determină modelarea spirituală a generațiilor succesive"[13].

În acest complex de influențe formative trebuie să observăm că, pe lîngă activitatea autoformativă conștientă, sistematică (autoeducația propriu-zisă), mai există și o *activitate autoformativă spontană*, nesistematică, o *autoeducație funcțională*, cum o numește Fr. Schneider („Funktionale Selbsterziehung"), spre deosebire de autoeducația propriu-zisă intenționată („Intentionale Selbsterziehung").

Cercetările noastre, ca și ale altora, relevă faptul că autoeducația intenționată este precedată de autoeducația spontană, funcțională, că elemente de autoeducație funcțională apar de la vîrsta preșcolară și că acestea sînt dominante în condițiile neîndrumării procesului de autoeducație, în general, pînă la vîrsta

---

[11] Scopul, planul de activitate și acțiunea sistematică sînt considerate de prof. dr. D. Salade ca elemente definitorii ale conceptului de autoinstruire, parte componentă a conceptului integral de autoeducație și „bază a autoeducației" (D. Salade, *Autoeducația și autoinstruirea în bugetul de timp liber*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1968, p. 45).

[12] L. I. Ruvinski, *O poneatii samovospitaniia*, în „Voprosi Psihologhii" nr. 4/1967, p. 136.

[13] Dimitrie Todoran, *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1966, p. 11.

adolescenței, dar ele se mențin ca atare în multe cazuri și după această vîrstă. Pentru acest motiv, în conceptul integral de autoeducație noi includem, pe lîngă autoeducația propriu-zisă (intenționată), și autoeducația funcțională.

Conceptul integral de autoeducație include, așadar, atît activitatea autoformativă intenționată, sistematică, cît și activitatea neintenționată, spontană, dar atunci cînd ne referim la esența conceptului de autoeducație (la sensul propriu al acestui termen) avem în vedere acea activitate autoinformativă care devine obiectul conștiinței și voinței omului.

Autoeducația spontană este doar prima treaptă a autoeducației și, deci, nu cea mai semnificativă pentru formarea personalității umane. Eficiența ei nu poate fi comparată cu a celei intenționate ; de aceea, dacă nu o putem ignora — motiv pentru care noi o includem în conceptul integral de autoeducație — nu considerăm că ar fi just să nu o distingem totuși de autoeducația propriu-zisă, caracterizată prin caracterul conștient și sistematic al acestui proces.

Iată de ce noi nu putem fi de acord cu obiecțiile pe care le aduce L. I. Ruvinski [14] împotriva definițiilor autoeducației — cu referire la aceea a lui A. G. Kovalev — care includ caracterul conștient, căci tocmai acest caracter este — după părerea noastră — trăsătura esențială, definitorie, a acestui proces. Conceperea în acest mod a autoeducației nu duce totuși la concluzia că acest proces n-ar fi propriu adolescenților, ci numai la aceea că la această vîrstă, în condițiile nedirijării acestui proces, este dominantă autoeducația funcțională. În această privință concluziile la care am ajuns noi concordă cu cele la care a ajuns și L. I. Ruvinski.

În cele de mai înainte am arătat că autoeducația poate fi privită într-un sens larg și unul restrîns din punctul de vedere al naturii influențelor și activităților autoformative. În acest sens, am făcut distincție între *autoeducația intenționată* (sensul restrîns, propriu-zis) și *autoeducația funcțională*, care, împreună cu cea dintîi, se include în accepția largă a conceptului de autoeducație.

Autoeducația, ca și educația, mai poate fi privită într-un sens larg și unul restrîns încă dintr-un punct de vedere : acela al conținutului influențelor și activităților autoformative [15]. Din acest punct de vedere, noi concepem autoeducația în sensul larg al termenului ca unitate a autoinstrucției (autodaxiei) și autoeducației în sens restrîns („formativ").

Prin autoinstruire înțelegem, așadar, un aspect al autoeducației care vizează activitatea de însușire în chip relativ independent a unui sistem de cunoștințe, pe baza unei motivații preponderent intrinsece, iar autoeducația în sens restrîns („formativ") se referă în primul rînd la activitatea de autoformare pe latură etică, fără a omite nici celelalte aspecte „formative".

Ținem să atragem atenția asupra deosebirii pe care o facem între autoinstruire și autoeducație, deoarece, în vorbirea curentă, autoeducația este redusă de multe ori la autoinstruire. Această concluzie o găsim și în literatura pedagogică mai veche. Termenul de „autodidact" este definit în *La grande encyclopédie* astfel : „Se zice despre acela care s-a instruit și s-a format el însuși. Pedagogia modernă (...) a făcut din autodidaxie idealul și scopul educației" [16].

---

[14] L. I. Ruvinski, *Op. cit.*, p. 138.

[15] Cf. Stanciu Stoian, *Autoeducația și activitatea culturală de masă*, „Familia" nr. 2/1966.

[16] *La grande Encyclopédie*, tome quatrième, p. 758.

Instruirea programată și mijloacele tehnice moderne nu duc la înlăturarea metodelor și formelor pe care didactica clasică le-a achiziționat în decursul timpului și nici nu sînt o „modă" fără efecte în organizarea practică a învățămîntului și în teoria pedagogică [14]. Dimpotrivă. îmbinarea [15] mijloacelor didactice clasice cu cele oferite de instruirea programată și de tehnicile moderne, facilitează valorificarea resurselor și ale unora și ale celorlalte, mărind astfel eficiența procesului instructiv-educativ.

Cu privire la locul și la rolul acestor tehnici și forme de lucru în practica școlară prezentă și viitoare, opiniile de autoritate în pedagogia actuală afirmă că nu se mai poate pune în discuție valoarea acestor idei și practici, ci că atenția trebuie îndreptată mai ales asupra modului de integrare și utilizare a lor în arsenalul pedagogic actual. Este vorba deci nu de înlăturarea, ci de „introducerea lentă, prudentă, dar *ireversibilă*" [16] (sublinierea noastră) a lor în preocupările școlii.

Acestea sînt cîteva probleme de actualitate ale procesului de învățămînt, a căror rezolvare înseamnă, în esență, încadrarea în frontul general de luptă pentru ridicarea învățămîntului de toate gradele din țara noastră la un nivel superior, pretins de orînduirea în care trăim. Este timpul să se înțeleagă că nu este suficient numai să se vorbească despre necesitatea modernizării permanente a învățămîntului, ci să se treacă practic la acțiune, să se găsească modalitățile de realizare.

РЕАЛЬНЫЙ СМЫСЛ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Научно-техническая революция определяет появление глубоких изменений в общей и специальной подготовке учащихся. Одной из основных задач нашей школы является разработка адекватной структуры и содержания по отношению к требованиям практики, актуальным нуждам и перспективам разных секторов экономической и общественной жизни.

В центре педагогических вопросов встают те, которые относятся к усовершенствованию содержания и к подготовке учащихся к послешкольному самообучению. В этом смысле модернизация процесса обучения-усвоения утверждается все сильней, охватывая самые разнообразные формы-содержание, организационные формы, методы, технические средства и т.д. Содержание образования должно быть качественно и структурно реорганизовано и конкретизировано в научно разработанных учебных планах и программах.

Другим направлением в процессе модернизации образования является усовершенствование техники работы учителя; преследуется установление тесной корреляции между подачей знаний и обратной связью. Повышение эффективности процесса обучения в большой мере зависит от совместного осуществления программирования содержания и процесса умственного развития.

LE SENS RÉEL DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

La révolution technique et scientifique de nos jours entraine des changements profonds dans la préparation de culture générale et de spécialité des élèves, L'un des impératifs fondamentaux de notre en-

[14] G. Munteanu, D. Salade, *Aspecte pedagogice ale aplicării învățămîntului programat în predarea morfologiei*, „Studia Univ. „Babeș-Bolyai", series psichpaed., 1966; Al. Roșca, *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, 1967.

[15] R. D. Austin, *The avenden project*, în „Programmed Learning and Educational Technology", vol. IV, nr. 3, 1967.

[16] Gui Reiner, *L'enseignement de l'allemand*, „Pedagogie", nr. 3/1964.

seignement est de correspondre par sa structure et son contenu aux exigences de la pratique, des nécessités actuelles et de perspective dans les différents secteurs de la vie économique et sociale.

Au centre des préoccupations pédagogiques se trouvent des problèmes nouveaux concernant l'amélioration du contenu, la préparation des élèves et l'autoinstruction post-scolaire. Dans ce sens, la modernisation du processus d'enseignement s'impose de plus en plus visant les aspects les plus divers : contenu, formes d'organisation, méthodes, moyens techniques etc. En ce qui concerne le contenu de l'enseignement on devra le restructurer du point de vue qualitatif ce qui entraînera des manuels élaborés scientifiquement.

Une autre direction du processus de modernisation de l'enseignement vise le perfectionnement du style de travail du professeur et poursuit une corrélation étroite entre les deux aspects du processus d'enseignement à savoir l'information et la connexion inverse. L'augmentation du rendement du processus d'enseignement dépend en très grande mesure de la corrélation entre la programmation du contenu et le processus de développement intellectuel.

THE REAL SENSE OF EDUCATIONAL MODERNIZATION

(A b s t r a c t)

The technical-scientific revolution causes some deep changes in the general and vocational training of pupils. One of the fundamental claims of our school is that of responding, by its structure and content, to the practical needs, the present and the future needs, of different sectors of our economic and social life.

The new problems concerning the improvement of the content and the training of pupils for post-school self-instruction are in the core of pedagogical concerns. In this way, the modernization of the teaching-learning process viewing varions aspects — content, organization, methods, techniques — is higly stressed. Concerning the content of education, there should be reorganized the qualitative point of view and materialized in curriculums, syllabuses and handbooks scientifically made.

Another direction in the process of modernization of education is the improvement of teacher's methods on two aspects of teaching — the conveying and the feed-back. The growth in the rate of the teaching process depends upon the achievement in programming both the content and the process of intellectual development.

Contribuții la definirea conceptului de autoeducație

Lector univ. IOAN COMĂNESCU
Oradea

În zilele noastre se acreditează tot mai mult teza că procesul de formare a personalității umane este un proces continuu, care începe din cea mai fragedă vîrstă și durează atîta timp cît trăiește omul. Viața ne arată, mai ales astăzi, în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane, că educația, această importantă „coordonată a existenței umane"[1] — care se realizează cu eficiență maximă la vîrsta școlarității — nu poate avea un punct terminus. Activitatea de instruire și educare a omului continuă și după absolvirea școlii, ea devenind, după această dată, mai ales, o activitate de transformare, de autoeducație.

Prin autoeducație se continuă și se desăvîrșește opera începută prin educație, omul dovedind că poate deveni tot mai mult, nu numai stăpîn al naturii înconjurătoare („dominus naturae"), ci și stăpîn al propriei sale naturi („dominus naturae hominis"), propriul său autor, dobîndind astfel adevărata libertate.

Autoeducația nu trebuie însă considerată — așa cum s-a mai subliniat — numai ca un *efect prelungit* al procesului de educație desfășurat în perioada școlară, numai ca o *urmare* firească a educației, ci și ca un proces care, mai mult sau mai puțin intenționat, mai mult sau mai puțin sistematic, *însoțește* și condiționează procesul educativ ce se desfășoară în această perioadă.

Dar ce trebuie să înțelegem prin autoeducație? Care este conținutul și sfera acestui concept ce desemnează un fenomen de importanță excepțională în formarea și desăvîrșirea personalității umane? Ce raport există între autoeducație și educație, între autoeducație și autoinstruire (autodaxie)? Care este esența conținutului termenului de autoeducație (a semnificantului) și, implicit, a semnificatului (a fenomenului pe care-l desemnează)? Este legitim să se vorbească despre necesitatea *îndrumării* procesului de autoeducație, sau această aserțiune cuprinde o contradicție?

Iată numai cîteva din întrebările pe care le ridică determinarea conceptului de autoeducație, unul din conceptele fundamentale ale pedagogiei contemporane. Cercetătorul care urmărește semnificația în literatura pedagogică și în vorbirea curentă a termenului de autoeducație înregistrează multiple sensuri în utilizarea lui, unele din ele fiind sensibil diferite și, ca atare, improprii sau chiar contrarii esenței fenomenului real pe care acest termen trebuie să-l desemneze.

În unele contexte, autoeducația este identificată în chip nepermis cu *autodaxia*[2], în altele acest proces este considerat ca un rezultat al unui simplu impuls interior[3]; în literatura pedagogică sovietică — remarcă L. I. Ruvinski[4] — autoeducația este redusă de către unii autori la comportarea independentă a copiilor, iar alții reduc acest proces la autosugestie.

---

[1] Dimitrie Todoran, *Despre premisele teoretice ale pedagogiei*, în *Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie*, E.S.D.P., 1958, p. 10.

[2] Vezi, de exemplu, articolul *Biblioteca-factor important în educație și autoeducație*, publicat în culegerea *Educația adulților*, București, 1968, p. 153.

[3] C. Kiriței escu, *Palestrica*, Ed. Uniunii de Cultură Fizică și Sport, 1964, p. 25.

[4] L. I. Ruvinski, *O poneatti samonospitaniia*, în „Voprosi Psihologhii" nr. 4/1967, p. 136—137.

Interpretarea greșită a autoeducației duce la situația că esența fenomenului se găsește în afara cîmpului vizual al cercetătorului, iar aceasta constituie o piedică atît în rezolvarea teoretică a problematicii autoeducației, cît și în planul practicii educative. Iată de ce definirea conceptului de autoeducație este o cerință imperioasă care apare azi în fața științei educației.

Ținem să precizăm că problema autoeducației a fost mult timp ignorată în literatura noastră pedagogică de după 23 August 1944. Abia în deceniul nostru ea a fost reluată și tratată de pe pozițiile concepției științifice marxiste într-o serie de studii și articole[5]. Pentru a putea defini categoria de autoeducație, trebuie să ne referim la aceea de educație, de care se leagă în chip inseparabil și care, într-un anumit sens (în accepția sa cea mai largă), o și subsumează.

După cum se știe, conceptul integral de educație (educația în concepția largă a termenului) oglindește un fenomen deosebit de complex care cuprinde două aspecte principale, inseparabil legate: instrucția (aspectul informativ) și educația „stricto sensu" (aspectul formativ).*

Cercetarea atentă a fenomenului educațional în întreaga sa complexitate ne obligă să observăm însă că noțiunile de instrucție, educație „stricto sensu" și învățămînt nu reflectă întru totul realitatea acestui fenomen. Rămîne în afara acestor categorii un aspect important al fenomenului educațional, aspectul desemnat prin termenul de autoeducație.

Cum trebuie să concepem acest aspect al realității educaționale? In literatura pedagogică s-au exprimat în trecut și se exprimă și în prezent puncte de vedere potrivit cărora autoeducația ar fi un fenomen cu totul diferit de educație, independent de aceasta, sau chiar opus educației. Pedagogul român G. Aslan, care are merite deosebite în tratarea problematicii autoeducației, consemnează existența, în rîndul unor cadre didactice din vremea sa, a unor astfel de opinii, potrivit cărora educația și autoeducația se exclud reciproc și care, în consecință, pe planul practicii educative duc la concluzia că autoeducația se poate realiza fără sprijinul educatorului, independent de educație, deci: „Un eminent profesor al Universității — spune G. Aslan — ne-a făcut o gravă obiecție. Ne-a pus dilema următoare: ori putem să ne facem singuri educația și atunci nu-i nevoie de profesor; ori e nevoie de profesor și atunci nu poate să fie educație prin sine însuși".[6]

Examinarea acestei probleme de pe pozițiile materialismului dialectic și istoric relevă cu pregnanță caracterul neștiințific al unei astfel de concepții. Ade-

---

[5] Între acestea menționăm următoarele: Stanciu Stoian, *Autoeducația și actualitatea ei*, „Contemporanul" din 9 iulie 1965; *Autoeducația și activitatea culturală de masă*, „Familia" nr. 2/1966; D. Salade, *Autoeducația și autoinstruirea în bugetul de timp liber*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1968; Steliana Năstăsescu, *Unele probleme în legătură cu elaborarea unei programe a muncii educative în școala noastră*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1962; *Mijloace educative folosite în orele de dirigenție în scopul îndrumării procesului de autoeducație la elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1963; *Despre necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1964 ș.a.; O. Șafran, și colectiv, *Elevul ca subiect și obiect al educației*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1965; Elena Maftei, *Autoeducația*, „Gazeta învățămîntului" nr. 943 din 16.IV.1968; D. Vrabie, A. Barna, *Autoeducația și desăvîrșirea personalității studentului*, „Revista învățămîntului superior" nr. 5/1966; Marin Vișan, *Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei științifice*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1967; C. Rusu, *Determinantele autoeducației*, „Ateneu" nr. 10/1966; C. Rusu, *Subiect și obiect în cadrul fenomenelor formative*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1967; I. Drăgan, *Autoeducație și adolescență*, „Ateneu" nr. 2 (43) din febr. 1968; L. Țopa, *Educarea și autoeducarea publicului sătesc*, „Îndrumătorul cultural" nr. 6/1967.

* În ultimul timp, unii pedagogi consideră că trebuie să renunțăm la definirea educației în sens larg și restrîns. Nu e cazul să intrăm aici în această dispută. Intenționăm să ne exprimăm punctul de vedere în această problemă cu altă ocazie, deoarece, după părerea noastră, argumente de cel puțin aceeași pondere pledează împotriva acestei renunțări.

[6] G. Aslan, *Educația prin sine însuși*, ed. a V-a, Editura Librăriei Universala Alcalay et Co., București, p. 49.

IX-a C (cu un efectiv de 25 elevi prezenţi în zilele respective) şi la clasele a IX-a A şi a IX-a D (clase de control, cu 28 şi 30 elevi prezenţi în primele zile de curs ale trimestrului).

Modalitatea de organizare a experimentului. Fiecărui elev i s-au distribuit întrebări scrise (bătute la maşină). După unele întrebări s-a lăsat un spaţiu alb, corespunzător cu volumul răspunsului aşteptat. În acest caz, elevul trebuia să dea un răspuns concretizat în fraze succinte sau în desene. În cadrul altor întrebări au fost lăsate — pentru economie de timp — puncte de suspensie, aşa cum se procedează în învăţămîntul programat.

2. În partea dreaptă a colii bătute la maşină era rezervat un spaţiu de 4—5 cm, cuprinzînd răspunsul exact la fiecare întrebare. Răspunsul era acoperit cu hîrtie albă, mată, netransparentă, în aşa fel încît să permită detaşarea în cazurile în care elevul nu cunoştea răspunsul sau voia să efectueze un control (vezi anexa).

Procedeul acesta conferă avantajul de a putea controla şi instrui în acelaşi timp, de a parcurge un material vast într-un interval foarte scurt de timp.

La prima probă am dat elevilor 28 de întrebări complexe, ceea ce a însemnat un volum prea mare de cunoştinţe de revăzut (adică tot capitolul *Atmosfera)* în aproximativ 45 de minute. La cantitatea prea mare de material s-a adăugat şi factorul psihologic— o oarecare emoţie, timiditate şi teama de a recunoaşte că anumite lecţii au fost pregătite superficial — şi ceea ce menţionam mai înainte, inerţia elevilor datorită vacanţei. Astfel, au răspuns la prima probă, la 2/3 din numărul total al întrebărilor, „foarte bine" şi „bine" 16 elevi, adică 64% din efectivul clasei, iar restul de 9 elevi, reprezentînd 36% din clasa respectivă, au răspunsuri numai la 1/3 din totalul întrebărilor. Pe baza acestor constatări, la cea de-a doua probă s-a redus numărul întrebărilor de la 28 la 18. De data aceasta, toţi elevii clasei au parcurs întregul material şi răspunsurile au fost, atît cantitativ, cît şi calitativ mai bune.

Ca şi la lecţiile clasice de repetare, sistematizarea cunoştinţelor s-a făcut în altă ordine decît cea învăţată anterior, căutînd cît mai multe legături cu cunoştinţele mai vechi ale elevilor, deschizînd calea spre înţelegerea noilor cunoştinţe şi mai ales urmărind dezvoltarea gîndirii logice — respectiv geografice a elevilor.

Din punct de vedere al conţinutului am urmărit :

1. *Repetarea unor noţiuni geografice predate la începutul anului şcolar sau în trimestrul anterior.* Astfel, prin întrebările asupra structurii interne a planetei noastre au fost reamintite cunoştinţele despre mărimea razei Pămîntului, legătura cauzală între încălzirea inegală a atmosferei şi înclinarea axei Pămîntului, fapt care duce şi la zonarea climei pe glob (probleme studiate la începutul anului şcolar). La proba a doua a fost reluată ipoteza lui Wegener — studiată în trimestrul al II-lea — cunoscută de la lecţia *Relieful de ordinul I* sub numele de „translaţia continentelor", ca ipoteză în formarea munţilor (orogeneză).

2. *Întărirea unor cunoştinţe cu care elevii trebuie să opereze în restul anului, precum şi în clasele următoare.* De exemplu : s-a insistat asupra noţiunilor de „ciclon" şi „anticiclon" în două cazuri — o dată în text şi apoi pentru întărirea sub formă de desen — şi asupra noţiunilor de „cută" şi „falie" în sine sau în asociaţii de cute şi asociaţii de falii.

3. *Dezbaterea unor ipoteze a ocazionat totodată şi rememorarea unor nume de oameni de ştiinţă,* ca Goldschmidt, Haug, Wegener etc., *precum şi a unor termeni geografici de provenienţă străină.*

4. *Consolidarea cunoştinţelor şi introducerea unor noţiuni noi* ca, de exemplu, amplitudine termică, cu scopul de a servi la o mai bună înţelegere a capitolului *Clima*, tratat anterior. Pentru a face legături noi între cunoştinţele primite la capitolul *Litosfera*, rocile eruptive şi metamorfice au fost repetate la lecţia despre agenţii interni care le generează (vulcanismul şi mişcările orogenice); de asemenea, s-au creat punţi către lecţiile ce urmează — de pildă *Cîmpiile* repetate după originea lor — mişcările epirogenice, material deja învăţat — şi după agenţii externi (materie ce urma să fie predată). La ultimul punct al probei a doua, elevii au fost de asemenea îndrumaţi să desprindă concluziile asupra agenţilor interni, pentru a deschide perspective spre lecţia imediat următoare despre agenţii externi. Întrebările au fost astfel formulate, încît *fiecare fenomen geografic să fie explicat prin cauzele care îl generează, insistîndu-se asupra localizării geografice.* Puşi în situaţia de a gîndi logic, de a face legături nu numai cu ce au învăţat la geografie, elevii au fost obligaţi să răspundă folosindu-se şi de cunoştinţele de fizică la întrebarea : *De ce atmosfera nu se împrăştie în spaţiul interplanetar?*

A-i învăţa pe elevi să gîndească cu ajutorul noţiunilor geografice înseamnă a le dezvolta gîndirea geografică. Au fost cazuri în care elevii au trebuit să răspundă după o matură chibzuinţă la întrebări ca acestea : De ce se deplasează alizeele ? Ce subzone de climă iau naştere datorită alizeelor ? De ce alizeele, care sînt vînturi secetoase, aduc ploi în unele locuri de pe glob ? În ce regiuni apar astfel de excepţii ? Musonii, în general, dau naştere la două anotimpuri — unul ploios şi altul secetos. De ce în Japonia musonii aduc ploi în tot timpul anului ? Comparaţi mişcările epirogenetice cu cele eustatice şi prezentaţi rezultatele (mări de transgresiune şi cîmpii maritime).

O altă preocupare a fost aceea *de a arăta valoarea practică a elementelor naturii :* rocile eruptive, sedimentare şi metamorfice ; lupta omului contra secetei şi a inundaţiilor, prevederea vremii cu ajutorul cunoaşterii aparaturii dintr-o staţie meteorologică etc.

Pentru a aduce variaţie în lecţia de repetare s-au folosit mai multe procedee : a. Întrebarea a fost mai întotdeauna însoţită de material comentat care să reamintească anumite noţiuni şi fenomene geografice sau să facă unele legături (definiţii, compoziţia aerului, structura litosferei etc.). b. În cadrul întrebărilor au fost incluse desene făcute de noi (de exemplu, schema unui ciclon şi a unui anticiclon, fenomene pe care elevii urmau să le identifice scriind în dreptul desenului despre ce este vorba), iar în alte cazuri li s-a cerut elevilor să răspundă prin intermediul unor desene (formarea vînturilor, forma şi structura atmosferei). c. S-a făcut apel la lecturile geografice ale elevilor (elevii trebuiau să recunoască din pasajul prezentat simunul din Sahara — extras dintr-o lectură geografică ca text-ghicitoare).

Deşi s-a revăzut un mare volum de cunoştinţe în condiţiile date — adică la început de trimestru — elevii au fost plăcut impresionaţi, au lucrat cu drag, cu toate că ambele probe au fost date la ultima oră de curs a zilei. La început, cei care nu puteau răspunde imediat ezitau să deschidă răspunsul acoperit. La proba a doua, înţelegînd că este în interesul lor să parcurgă întregul material, au făcut un efort mai susţinut pentru a găsi răspunsurile corespunzătoare şi au procedat la deslipirea foii cu răspunsul exact îndată ce au constatat că nu pot da un răspuns sau aveau nevoie de o verificare.

Aprecierea răspunsurilor s-a făcut prin calificative : „foarte bine", „bine", „insuficient" şi „răspuns deschis". (După cum reiese din anexă, fiecare întrebare are în colţul din dreapta un răspuns acoperit cu hîrtie netransparentă, pe care

elevul îl „deschide", adică îl deslipeşte, în cazul că nu cunoaşte sau nu este sigur de răspuns. Pentru profesor este un indiciu de ezitare sau necunoaştere a răspunsului de către elev). După ce au fost corectate, lucrările au fost înapoiate elevilor spre luare de cunoştinţă şi spre verificare.

Statistic, situaţia se prezintă astfel :

Tabelul 1 a

Proba I								Proba a II-a							
Foarte bine		Bine		Insuficient		Deschis		Foarte bine		Bine		Insuficient		Deschis	
Nr. răspunsuri	Nr. elevi	R.	E.	R.	E.	R.	E.	R.	E.	R.	E.	R.	E.	R.	E.
24	1	10	2	7	1	15	1	17	2	8	1	3	1	7	2
22	1	8	2	6	1	12	1	16	2	6	4	2	1	6	1
19	3	7	1	5	3	10	2	15	2	5	3	1	8	5	2
18	2	6	4	4	2	9	2	14	3	4	4	—	15	4	1
17	2	5	3	3	3	8	3	13	4	3	3			3	4
15	4	4	4	2	8	7	2	12	2	2	5			2	1
14	1	3	4	1	4	5	3	11	3	1	3			1	2
13	4	2	2	—	3	4	2	10	1	—	2			—	12
12	3	1	3			3	4	9	2						
11	2					2	1	8	2						
10	1					1	3	6	1						
8	1					—	1	5	1						
53.6% (375 p)		16,7% (117 p)		9,3% (65 p)		20,4 % (143 p)		67,2% (302 p)		18,8% (85 p)		2,8% (13 p)		11,2% (50 p)	

Tabelul 1 b

Din analiza răspunsurilor care sînt oglindite în tabelele nr. 1 a, 1 b, 2 putem face şi alte constatări : 1. Creşterea răspunsurilor notate cu „foarte bine" de la prima probă (53,6%) la a doua, unde s-au înregistrat 67,2%, în defavoarea celorlalte două categorii adică „insuficient" şi „răspunsuri deschise". 2. La prima probă un singur elev a deschis răspunsurile acoperite la mai mult de jumătate din numărul întrebărilor, iar la proba a doua nici unul. În schimb, la mai puţin de jumătate din numărul întrebărilor propuse au deschis răspunsurile acoperite la prima probă 23 elevi (92%) şi 13 elevi la proba a doua, adică 52%. *Din aceasta a rezultat că respectivii elevi au avut nevoie de completarea anumitor cunoştinţe. Cum lipsurile au fost diferite la fiecare elev, noul mod de repetare le-a venit în ajutor în mod diferenţiat.* Insistăm asupra acestui procedeu, care, deşi reclamă un volum mai mare de muncă din partea profesorului, duce la completarea unor goluri, în funcţie de capacitatea de asimilare şi de ritmul de muncă al fiecărui elev în parte, cuprinzînd, în acelaşi timp, întreaga clasă.

Tabelul 2

Probele	1/3 din răspunsuri	2/3 din răspunsuri	Toate răspunsurile	Nici un răspurs deschis	Mai puţin de jumătate deschis	Mai mult de jumătate deschis
Prima probă	1—4%	17—68%	7—28%	1— 4%	23—92%	1—4%
Proba a doua	2—8%	10—40%	13—52%	12—48%	13—52%	—

În fine, tabelul de mai jos indică situaţia comparativă a răspunsurilor la cele două probe *pe clasă*. Astfel, la prima probă răspunsurile „foarte bune" reprezintă 53,6% (adică 375 de puncte din 700 posibile); răspunşurile „bune" 16,7% (117 puncte), cele „insuficiente" 9,3% (65 puncte) şi „răspunsuri deschise" 20,4% (adică 143 puncte). La proba a doua situaţia este mai bună ; răspunsuri „foarte bune" 67,2% (302 puncte din 450 posibile); „bune" 18,8% (85 puncte); „insuficiente" 2,8% (13 puncte); „răspunsuri deschise" 11,2% (50 puncte). Deci, ambele categorii de rezultate „foarte bune" şi „bune" — alcătuind la prima probă 70,3%, iar la a doua 86%, demonstrează că elevii şi-au însuşit cunoştinţele cerute de programa şcolară şi că prima probă i-a ajutat să se pregătească mai temeinic în etapa următoare. fapt oglindit în creşterea cu aproximativ 15% a răspunsurilor mai bune la proba a doua. De asemenea, numărul răspunsurilor greşite şi al răspunsurilor deschise a fost în descreştere la proba a doua — de la 29,7% la 14%.

Tabelul nr. 3

Proba	100%	Foarte bune	Bune	Insuficiente	Deschise
I	700 p.	375 p.—53,6%	117 p.—16,7%	65 p.—9,3%	143 p.—20,4%
II	450 p.	302 p.—67,2%	85 p.—18,8%	13 p.—2,8%	50 p.—11,2%

La clasele de control s-a repetat în aceeaşi zi — cu clasa a IX-a A (oral) şi cu clasa a IX-a D (în scris) — păstrînd jaloanele lecţiei de repetare de la experiment. Subiectul a fost formulat astfel : *Interdependenţa factorilor atmosferici — temperatură, presiune şi precipitaţii — cercetaţi :* a. *în general ;* b. *cu aplicaţii la vreme ;* c. *cu aplicaţii la climă.* La a doua probă (repetarea s-a făcut numai în scris, la clasa a IX-a A) s-a dat tema : 1. *Agenţii interni :* a. *cauzele apariţiei lor ;* b. *modul de manifestare ;* c. *urmările şi respectiv importanţa lor ;* d. *răspîndirea geografică pe mari regiuni.* 2. *Structura internă a Pămîntului.* 3. *Structura Litosferei.* Ultimele două puncte (2 şi 3) au fost facultative la clasa de control, în timp ce la clasa experimentală au fost înglobate în text şi tratate amănunţit.

În ceea ce priveşte lecţia de repetare care s-a desfăşurat oral, se pot face următoarele observaţii : 1. La lecţie au participat în primul rînd elevii buni ai clasei, ceilalţi rămînînd oarecum pasivi. Astfel, nu se poate şti exact dacă elevii care nu au participat activ au urmărit şi mai ales dacă au înţeles tot ce s-a discutat, neavînd mijloace de control decît prin discuţie. 2. S-a repetat o cantitate mai mică de cunoştinţe şi au fost puse în discuţie, prin forţa lucrurilor, doar liniile mari ale problemelor. 3. Avantajul cel mare a fost însă — în cazul lecţiei orale — că fiecare fenomen geografic a fost localizat pe hartă. Atît la clasa de control, cît şi la cea experimentală au fost aduse planigloburi în sală, pentru ca, în răspunsurile lor, elevii să poată avea orientarea generală.

La clasa de control la care repetarea s-a făcut în scris se poate conchide de asemenea că volumul de cunoştinţe pus în discuţie a fost mai mic decît s-a cerut prin punctajul prezentat de noi. La prima probă, majoritatea elevilor au tratat cu lux de amănunte clima caldă, expediind cu uşurinţă clima temperată şi pe cea rece, iar la a doua probă au dezvoltat dintre agenţii interni vulcanismul, prezentînd foarte sumar seismele şi omiţînd în majoritatea cazurilor epirogeneza.

În dicționarele și în lucrările pedagogice mai noi se face deosebire între autoinstruire [17] și autoeducație. Așa, de exemplu, în *Grand Larousse Encyclopédique*, în dreptul termenului de „autodidact" citim următoarele explicații: „se spune despre o persoană care s-a instruit ea însăși, fără profesor" [18]. Același sens se atribuie noțiunii de „autodidact" și în *Vocabulaire téchnique et critique de la philosophie* (A. Lalande), în care, în dreptul termenului „autodidact" figurează următoarea explicație: „Autodidact există și în limba franceză, dar el are un sens mult mai restrîns decît Self-Education și nu se aplică decît la *instrucție*" [19] (s.n.).

Termenul de „autodaxie", pentru a nu genera confuzii, după părerea noastră, trebuie folosit în accepția în care am definit autoinstrucția, accepție în care el este de fapt folosit în ultimul timp în literatura pedagogică franceză, precum și în unele lucrări publicate în limba română. Această accepție este în deplină concordanță cu uzul statornicit deja în literatura pedagogică și ține în mai mare măsură seama de etimologia cuvîntului (în limba greacă *auto* = singur, prin sine însuși și *didaskein* = a învăța).

După ce am determinat, în linii mari, conceptul de autoeducație, ținem să subliniem faptul că acest concept oglindește o realitate pedagogică incontestabilă. Începînd cu Demostene, care, deși era bîlbîit și înzestrat cu o voce slabă, reușește prin autoeducație să devină cel mai mare orator atenian („prinț al cuvîntului"), viața ne oferă numeroase și ilustre exemple de autoeducație, care confirmă cu puterea de neînvins a faptelor caracterul obiectiv al acestui fenomen.

Un strălucit exemplu de muncă laborioasă asupra sa este și acela al lui B. Franklin. Drumul parcurs de Franklin, de la cele cîteva cunoștințe elementare primite în școală, timp de abia doi ani, pînă la cultura savantului multilateral, cel care „întruchipează cea mai înaltă treaptă pe care a putut-o urma un om în secolul său și căruia 24 din cele mai vestite universități și societăți științifice din lume i-au acordat titlul de doctor honoris causa sau pe acela de membru de onoare pe cînd se afla încă în viață" [20] este drumul unui savant de geniu. Dar B. Franklin a fost mai mult decît atît. El s-a împlinit prin sine însuși și pe alte laturi, inclusiv cea morală. „Îmi formai — spune Franklin — planul îndrăzneț și anevoios de a ajunge la perfecția morală. Doream să-mi petrec viața fără nici o greșeală și să mă feresc de toate relele la care aplicațiunea naturală, societatea și deprinderea puteau să mă îndemne" [21]. Ceea ce și-a propus Franklin a reușit să realizeze, de aceea viața lui este și din punct de vedere moral un exemplu strălucit de autoeducație, un „monument al realizării de sine".

Am putea, desigur, cita nenumărate alte exemple de oameni iluștri în viața cărora autoeducația a jucat un rol de seamă. Din galeria acestor figuri reprezentative nu pot să lipsească marii dascăli ai clasei muncitoare (Marx, Engels și

---

[17] Este adevărat că, așa cum observă tov. Marin Vișan, vezi articolul *Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei științifice*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1967, p. 90, în *Dicționarul limbii române moderne*, ca și în alte dicționare enciclopedice publicate în limba română și în limbi străine, nu este inclus termenul de „autoinstruire" (deși ar merita pe deplin), ci numai cel de „autodidact", dar conținutul acestuia din urmă, în formă adjectivală, redă conținutul substantivizat al procesului autoinstruirii.

[18] *Grand Larousse Encyclopédique*, en dix volumes, Librairie Larousse, 1960, tome premier, p. 748.

[19] *Vocabulaire téchnique et critique de la philosophie*, par A. Claude, P.U.F., 1960, p. 265. Definiția este reprodusă și în R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, six. ed., Paris, 1965, p. 4.

[20] Ion Sava Manu, *Benjamin Franklin*, București, Ed. științifică, 1967, p. 7.

[21] B. Franklin, *Autobiografie* (trad. l. română), București, 1922, p. 122.

Lenin), apoi o serie de filozofi, conducători de state, oameni de ştiinţă, litere şi artă ca: Socrate, A. Lincoln, Faraday, Beethoven, Shakespeare, J. London, Maxim Gorki, M. Eminescu, Titu Maiorescu, Alice Voinescu, Dimitrie Cuclin, pentru a cita numai cîteva nume.

În zilele noastre, şi cu deosebire în societatea socialistă, autoinstruirea (autodaxia)[22], ca şi autoeducaţia, în sensul integral al acestui termen, dobîndeşte tot mai mult un caracter de masă, fapt care reprezintă — aşa cum s-a mai subliniat — o cucerire de seamă a socialismului şi a timpurilor noastre.

În încheierea acestui studiu, reţinem următoarele idei de bază:

1. Conceptul de autoeducaţie oglindeşte un fenomen real, obiectiv, un aspect al fenomenului educaţional considerat în sensul integral al acestui termen.

2. Autoeducaţia este un fenomen deosebit de complex, care, ca şi educaţia, din punctul de vedere al conţinutului influenţelor şi activităţilor formative cuprinde un aspect instructiv şi altul formativ, aspecte desemnate prin termenul de *autoinstruire* (autodaxie) şi *autoeducaţie în sens restrîns* (formativ). Conceptul integral de autoeducaţie implică, aşadar, unitatea instrucţiei (autodaxiei) şi autoeducării în sens restrîns.

Privit în dinamica sa, din punctul de vedere al naturii influenţelor şi activităţilor formative, acest concept cuprinde întregul cerc de influenţe şi activităţi autoformative, atît cele spontane, neintenţionate (autoeducaţia funcţională), cît şi cele conştiente, sistematice *(autoeducaţia intenţionată,* propriu-zisă), dar, dacă aceste două aspecte ale autoeducaţiei nu pot fi privite izolat, ci numai în unitatea lor dialectică, ele nu pot fi nici identificate. De aceea, noi considerăm că, atît din motive de ordin teoretic, cît şi din motive de ordin practic-educativ, se impune distingerea procesului autoformativ, care devine obiectul conştiinţei şi voinţei omului (autoeducaţia în sensul propriu al acestui termen), de etapa funcţională a procesului respectiv.

Includerea, aşadar, în conceptul de autoeducaţie (considerat în sensul lui restrîns) a caracterului *conştient* ni se pare întru totul motivată şi necesară. Acest caracter exprimă esenţa procesului de autoeducaţie, pe care educatorul trebuie să-l stimuleze şi să-l dirijeze în lumina unei teorii şi metodici, ale căror baze ştiinţifice abia se conturează în zilele noastre.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ О САМОВОСПИТАНИИ

(Р е з ю м е)

В данном очерке автор проводит анализ этого понятия в тесной связи с понятием о воспитании, так как самовоспитание является реальным, объективным явлением одной из сторон воспитательного явления.

Таким образом, самовоспитание должно быть определено в зависимости от категории воспитания. Автор отвергает определения, в которых понятие о воспитании устанавливается в зависимости от таких понятий как рост, развитие, так как они являются определениями общего характера. Подчеркивается также *относительно автономный характер* процесса самовоспитания, откуда вытекает и необходимость в его управлении поддержке.

[22] Cu privire la autodaxie trebuie să remarcăm interesantele studii publicate de L. Ţopa în revista „Îndrumătorul cultural" (vezi numerele 4—9 şi 11—12/1968 şi 1/1969).

Кроме *широкого смысла* понятия о самовоспитании, автор различает и некоторые более узкие понимания, с точки зрения *содержания* формативной деятельности *природы* этих влияний.

Не отрицая существования спонтанного самовоспитания, в очерке подчеркивается значение сознательного самовоспитания.

CONTRIBUTIONS À LA DÉFINITION DU CONCEPT D'AUTOÉDUCATION

(R é s u m é)

Se proposant de contribuer à déterminer le concept d'autoéducation, l'auteur de cette étude examine ce concept en relation étroite avec le concept d'éducation, car le phénomène autoéducationnel est un phénomène réel objectif, un aspect du phénomène de l'éducation considérée dans le sens intégral du terme.

Par conséquent, l'autoéducation doit être définie par rapport à la catégorie de l'éducation. L'auteur repousse certaines définitions où le concept d'éducation est déterminé par rapport à des notions comme : incitation, croissance et développement, celles-ci étant considérées comme trop générales. Dans cette étude on souligne le caractère relativement autonome du processus d'autoéducation d'où la nécessité des directives et de l'assistance.

Outre le *sens large* (intégral) du concept d'autoéducation, l'auteur distingue aussi des *sens restreints* de ce concept du poit de vue du contenu des activités formatives (autoinstruction et autoéducation au sens „formatif"),, ainsi que du point de vue de la nature de ces influences (autoéducation spontanée ou *fonctionnelle* et autoéducation *consciente*, proprement-dite). Sans ignorer l'existence d'une autoéducation spontanée, cette étude souligne l'importance de l'autoéducation consciente.

SOME CONTRIBUTIONS TO THE CONCEPT OF SELF-EDUCATION

(A b s t r a c t)

The author wants to make a contribution to the definition of the concept of self-education. He examines the concept in clóse connection to education, because the self-educational fenomenon is a real and objective one, an aspect of education, considered in the whole meaning of this word.

As a result, the self-education must be defined in terms of educational context. The author rejects some definitions in which the concept of education is termed as function of incitation, growth and development, these things being considered too general. The relatively independent character of education is underlined and thus the necessity of guiding and helping it.

Besides the *broad meaning* (integral) of self-education, the author shows some narrow meanings of this concept from the point of view of the content of formativ activity as well as the kinds of those influences (the spontaneous or *functional* self-education and the *conscious* self-education proper). Without rejecting the existence of a spontaneous self-education, in the present paper the importance of conscious self-education is emphasized.

Utilizarea unui nou procedeu de repetare la geografie *

Asist. univ. OFELIA PROCA
București

Pentru a mări eficiența lecțiilor de geografie se utilizează astăzi în mod frecvent — pe lîngă mijloacele clasice — și mijloacele audio-vizuale : filmul, diafilmul, diapozitivul, imagini proiectate la epidiascop, anumite fotografii, albume etc.

Dacă la lecțiile curente profesorul, folosindu-se de hartă, de tablă pentru schemă și schițe, de tablouri, de fotografii, de diafilme etc., reușește să-i facă pe elevi să înțeleagă ceea ce li s-a predat, la lecțiile de repetare revenirea la aceleași mijloace sau la unele asemănătoare duce la monotonie, la dezinteres și la repetarea unui volum foarte mic de date. Subliniem mai ales acest aspect — în legătură cu volumul — fiindcă prin experimentul pe care îl prezentăm am căutat să rezolvăm tocmai această deficiență.

În predarea cunoștințelor de geografie trebuie stabilite legături cu datele anterioare însușite la acest obiect, dar și cu unele date furnizate de disciplinele de contact ca : zoologia, botanica, geologia, istoria, economia politică etc. Considerațiile de mai sus asupra stabilirii unor legături complexe impun, după părerea noastră, ca noul trimestru școlar să înceapă cu lecții de repetare.

Am cercetat în acest sens materialele bibliografice românești și străine. Acestea nu ne-au oferit decît soluții pentru lecțiile clasice de repetare, împrospătate uneori cu filme, diafilme etc. În cele din urmă am recurs la o modalitate proprie de rezolvare a problemei pe care o vom expune mai jos, precizînd de la început că este vorba de un experiment la clasa a IX-a, unde se predă geografia fizică generală.

Lecțiile de repetare au avut loc la începutul trimestrului al doilea (în prima oră de geografie), după terminarea capitolului *Atmosfera* și la începutul trimestrului al treilea, după ce elevii au învățat *Caracterele generale ale litosferei și agenții interni.* Scopul lor a fost de a consolida materia învățată și de a crea condițiile necesare pentru predarea capitolelor următoare, ținînd seama de interdependența și de necesitatea permanentă de raportare logică și cauzală între vechi și nou.

La ambele probe am ținut seama de următorii factori : 1. volumul mare de cunoștințe care trebuia repetat ; 2. faptul că elevii întrerupseseră o dată cu vacanța viața organizată de școlar și trebuiau ajutați să o reia ; 3. faptul că totdeauna există între elevi diferențe în ceea ce privește stilul de muncă (comoditate, nerespectarea unui ritm), sau nivelul intelectual ; 4. la geografie nu se dau lucrări scrise cu excepția claselor a VIII-a și a XII-a și deci rezultă o cunoaștere a elevilor numai din răspunsurile orale (lucrările de control în general fiind restrînse ca subiect și timp). Deci, o lucrare scrisă ce nu are loc în perioada tezelor sau a altor lucrări este chiar necesară și poate fi efectuată cu succes în această perioadă, adică la început de trimestru.

Experimentul s-a organizat în anul școlar 1967—1968 la Liceul „Gheorghe Lazăr" din București, la clasele la care predă prof. Elena Antoci și anume la clasa a

* Experimentul s-a făcut în anii anteriori, cînd la clasa a IX-a se predau 2 ore pe săptămînă. În prezent, deși geografia se predă într-o oră pe săptămînă, totuși experimentul efectuat este aplicabil și în această situație.

În ceea ce privește suplimentul de la proba a doua, care a fost integrat și bine soluționat la clasa la care s-a făcut experimentul, la clasa de control numai cîțiva elevi au dat răspunsuri și acestea puține și foarte sumare. De remarcat că doi elevi n-au dat nici un răspuns corect. Aceștia ar fi desigur corespondenții celor care au deschis la clasa experimentală numărul cel mai mare de răspunsuri. Dar, în timp ce aceștia s-au zbătut doar să rezolve problemele date, ceilalți, de la clasa experimentală, au și *învățat* pe loc ceea ce pierduseră în trimestrul anterior. Bine-înțeles că au fost și cîteva lucrări bune, dar nici una completă. Rezultatele, privite din punct de vedere calitativ, denotă superficialitate în tratarea subiectelor, iar forma de prezentare în majoritatea cazurilor era deficitară. Cei mai mulți elevi nu au putut sistematiza și doza materialului cerut, nu au făcut legăturile necesare pe mai mulți factori, nu au plecat la elucidarea problemelor de la cauze, ci s-au mulțumit cu descrierea fenomenului ; s-au înregistrat confuzii între noțiuni, terminologia mai grea a fost ocolită etc.

Repetarea în sistemul experimentat de noi urmează în linii mari principiile instruirii programate, fără mașini : elevilor li s-a dat o „informație" conform „secvențelor de programare" ; pe baza acestei informații au fost formulate întrebări ; elevii au avut răgazul să dea un răspuns și în cele din urmă posibilitatea să „compare" acest răspuns cu răspunsul corect așezat sub hîrtia mată. În concluzie, repetarea în acest sistem prezintă următoarele avantaje :

1. Prin asemenea lucrări se pun în discuție un număr mai mare de probleme decît prin celelalte forme de repetare.

2. Se stabilesc legături mai temeinice între cauză și efect, între fenomene și obiecte geografice, între cunoștințele vechi și noi. Probele scrise contribuie, într-o măsură mai mare, la formarea gîndirii geografice, la încadrarea fenomenelor într-un sistem, la corelarea lor cu datele furnizate de alte discipline apropiate.

3. Proba prezintă avantajul de a activiza, pe de o parte, întreaga clasă, pe de altă parte, de a stimula gîndirea individuală a fiecărui elev în parte. Astfel, deși elevii sînt puși în fața acelorași probleme, ei le rezolvă însă conform cunoștințelor și aptitudinilor individuale. În cazul în care un elev nu poate da un răspuns de care să fie sigur (sau vrea să verifice răspunsul), el are posbilitatea confirmării sau infirmării pe moment. Deci, are loc concomitent, atît o verificare, cît și o comunicare de cunoștințe.

4. Autocontrolul funcționează pe două planuri : elev și profesor. Elevul este pus în situația de a-și verifica cantitatea și calitatea cunoștințelor, iar profesorul își verifică metoda de lucru prin greșelile tipice apărute în lucrările elevilor.

5. Pentru profesor proba poate constitui atît o verificare frontală, cît și o modalitate de cunoaștere a altor laturi ale personalității elevului.

6. Proba permite în același timp o fixare, o recapitulare și o stabilire a unor legături între teorie și practică.

7. Clasele la care s-a repetat materia după acest sistem s-au adaptat mai repede în trimestrul următor și au fost mai active, făcînd ușor o serie de legături logice, în comparație cu celelalte clase.

În privința dezavantajelor notăm :

1. Răspunsurile elevilor sînt prin natura lucrurilor scurte și duc uneori la o neglijare a formei de exprimare.

2. Repetarea de acest gen nu poate fi aplicată la orice temă.

3. Posibilitățile reduse de multiplicare pe care le au unele școli.

ANEXA *

Proba I

Elevul . . . . . clasa . . .	
1. Plecînd de la definiţia Geografiei fizice care studiază Pămîntul ca planetă, învelişurile Pămîntului cu fenomenele naturale care se produc în cadrul lor şi interdependenţa dintre aceste învelişuri, *a. să se enumere învelişurile Pămîntului, b. să se explice termenul care indică primul înveliş studiat*	a Atmosfera Hidrosfera Litosfera Biosfera b Atmos = aer sphaira = sferă, deci învelişul de aer al Pămîntului
4. Aerul, aşa cum se prezintă la suprafaţa Pămîntului, este un amestec de gaze, vapori de apă, praf şi microorganisme. Gazele sînt simple — azot, oxigen, kripton, neon, heliu — şi corpuri gazoase, ca bioxidul de carbon, vaporii de apă etc. De asemenea, praf, spori, microbi. *Să se dea procentele celor mai răspîndite gaze, care sînt totodată şi cele mai importante.*	Azot 78% Oxigen 21% Bioxid de carbon 0,003%.
5. *De ce atmosfera nu se împrăştie în spaţiul interplanetar ?*	Tot ce se găseşte la suprafaţa Pămîntului, inclusiv atmosfera sînt ţinute de o forţă de atracţie a planetei noastre.
6. Încălzirea atmosferei este determinată, în primul rînd, de energia calorică dată de Soare. Încălzirea atmosferei se face de la Soare prin intermediul scoarţei terestre. *De ce atmosfera nu are aceeaşi temperatură pe toată suprafaţa globului terestru ?*	*Cauze cosmice* — forma şi mişcările Pămîntului. *Cauze fizico-geografice* — repartiţia uscat-apă, formele de relief, solul, vegetaţia, zăpada, curenţii marini, vînturile.
12. Cu ce se măsoară temperatura ? . . . . dar presiunea atmosferică ? . . . . dar umiditatea . . . . şi precipitaţiile ? . . . . direcţia vîntului ? . . . . Toate acestea, plus alte aparate cu care se fac măsurători ale stării timpului, alcătuiesc platforma meteorologică sau staţia meteorologică. *La ce folosesc măsurătorile amintite ?*	Termometru ; barometru-aneroid, higrometru, pluviometru, girueta, anemometru. Pentru prevederea vremii şi stabilirea climei.

* Publicăm aici pentru exemplificare, din lipsă de spaţiu, numai cîteva din întrebările utilizate în cele două probe (care au fost în număr de 48).

14. Mergînd mai departe, constatăm legătura nu numai dintre temperatură şi presiune — respectiv aerul în mişcare (vînturile), ci şi dintre acestea şi precipitaţii. *Arătaţi dependenţa dintre aceşti factori prin cele două schiţe învăţate care indică deplasarea fronturilor de aer.*

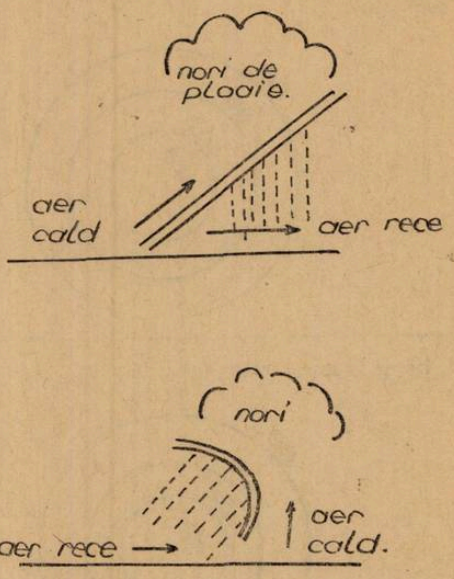


Fig. 1

16. Izobarele sînt linii care unesc puncte cu presiune medie egală. Ca şi izotermele, izobarele sînt lunare şi anuale. Ele pun în evidenţă maximele şi minimele de presiune atmosferică. Izobarele anuale ne indică anumite situaţii la ecuator, la tropice, în regiunile subpolare şi la poli. *Arătaţi pe o schiţă maximele şi minimele în regiunile indicate mai sus* (desenaţi un glob şi trageţi paralelele de care aveţi nevoie pentru a nota cu + şi — maximele şi minimele).

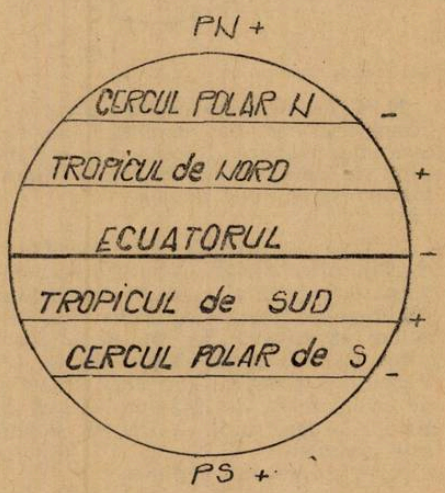


Fig. 3

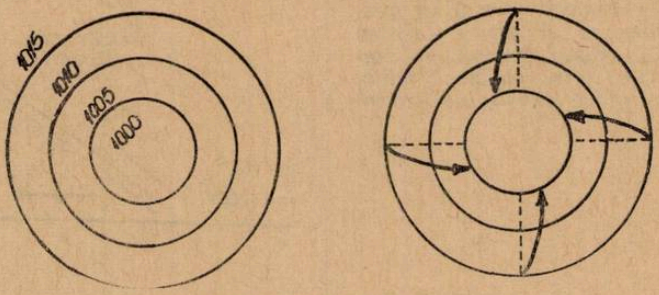
17. a. Cînd aerul este cald se ridică şi se formează un centru de . . . . presiune numit şi arie . . . . . .

b. Cînd aerul este rece este greu şi se formează un centru de . . . . . presiune numit şi arie . . . . . .

. . . . . .

a. minimă, arie ciclonală
b. maximă, arie anticiclonală.

18. Deci în emisfera nordică acesta este un . . . . . ciclon



19. şi acesta este un. . . . . anticiclon

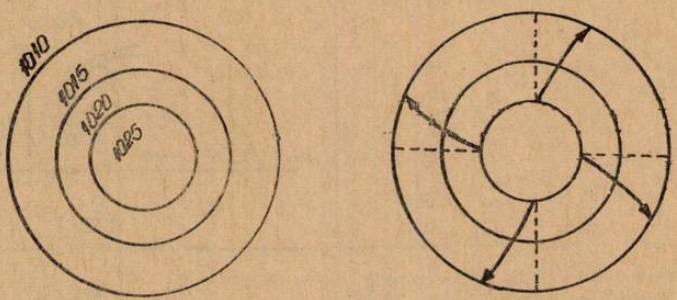


Fig. 2

20. Căutînd să se egaleze presiunea atmosferică se fac deplasări de aer care dau naştere vînturilor şi curenţilor de aer. *Arătaţi diferenţa dintre vînturi şi curenţii de aer.*

vînturi — mişcări de aer pe orizontală ; curenţii — mişcări de aer pe verticală.

23. Iată o povestire a unor călători români prin Africa : Vîntul şuiera aidoma crivăţului şi puse cu repeziciune stăpînire pe toată întinderea. Ne chinuiam să tragem aer în piept, aerul ardea ca o flacără, nisipul fin ne intrase şi în plămîni. Din clipă în clipă ne aşteptam să fim îngropaţi de vii de nisipurile deşertului. — *Despre ce vînt este vorba ?* . . . . . În ce deşert se petrece acţiunea ? . . . .

a. samun sau simun numit şi kamsin şi sirocco.
b. Sahara, deşert în Africa de Nord.

Prob a II-a

7. *Arătaţi importanţa practică a existenţei vulcanismului !* Nu uitaţi rocile care iau naştere în mod direct o dată cu vulcanismul sau transformate de căldura mare degajată de fenomene vulcanice (enumeraţi şi categoriile de roci din care fac parte). De asemenea formele de relief apărute cu această ocazie . . . . . .

Munţi, izvoare termale, minereuri. Podişuri vulcanice. Roci eruptive : granit, andezit, bazalt şi roci metamorfice de contact, marmura în aureole de contact.

10. Dacă ne gîndim la răspîndirea vulcanismului şi a seismelor pe glob putem face unele constatări. *Arătaţi regiunile cu asemenea manifestări şi stabiliţi legătura dintre cei doi agenţi!* . . . . . .

Vulcanismul este însoţit de cutremure, dar cutremurele pot apare oriunde scoarţa terestră e instabilă. Regiuni: zona circumpacifică, mediteraneană, medianatlantică, Asia Centrală, Africa (marele şanţ). Antarctica...

13. Mişcările orogenice sînt mişcările datorită cărora iau naştere munţii (oros = munte, genesis = naştere). În afară de munţii vulcanici, munţii mai apar prin încreţirea scoarţei şi prin ruperea ei. *Ce ipoteze cunoaşteţi despre originea munţilor de încreţire?* Nu uitaţi ipoteza lui Wegener!

ipoteza contracţiei, ipoteza geosinclinalelor (expansiunii termice), ipoteza translaţiei continentelor (Wegener).

ПРИМЕНЕНИЕ НОВОГО ПРИЁМА ПОВТОРЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

(Р е з ю м е)

В настоящей статье предлагается новый прием повторения в начале триместра с целью быстрой аккомодации учащихся со школьной деятельностью, для лучшей связи пройденного материала с новым. В то же время, новый прием вводит в дискуссию больше вопросов, чем на традиционном уроке повторения и устанавливает теснейшую связь между географическими явлениями, между ними и явлениями других родственных дисциплин Этот прием повторения стимулирует самостоятельное мышление каждого ученика, так как работа ведется одновременно со всеми учащимися.

Повторение в экспериментальной системе следует в общих чертах пинципам программированного безмашинного обучения. На листах, полученных учащимися, были напечатаны (на левой стороне) информации-вопросы, рисунки, тексты с местами для дополнений; имеется также место для ответа. В правой стороне напечатаны ответы, но они закрыты бумагой. Учащийся отвечает письменно, потом сравнивает ответы.

EMPLOI D'UN NOUVEAU PROCÉDÉ DE RÉVISION DANS LES CLASSES DE GÉOGRAPHIE

(R é s u m é)

Dans cette étude, l'auteur propose une nouvelle manière de révision au debut du trimestre — dans le but d'adapter plus vite les élèves à l'activité scolaire et de mieux coordonner les connaissances antérieurement acquises avec celles qui vont être enseignées. Le nouveau procédé pose un plus grand nombre de problèmes que ne le fait la leçon habituelle de révision et peut établir une relation plus serrée entre les phénomènes géographiques de même qu'entre ceux-ci et ceux des autres disciplines rapprochées. Ce procédé de révision présente encore une autre qualité: celle de stimuler la pensée individuelle de chaque élève, étant donné que les élèves travaillent simultanément.

Ce type de révision, qui a fait l'objet d'une expérimentation, poursuit dans ses grandes lignes les principes de l'instruction programmée sans machines à enseigner. Sur les feuilles distribuées à chaque élève, on a tapé à gauche „les informations" — questions commentées, dessins, textes interrompus par points de suspension — et toujours à gauche on a laissé une place libre pour la réponse de l'élève. A droite se trouvaient les réponses aux questions, recouvertes de papier mat. De cette manière, l'élève est obligé de réfléchir, d'écrire et s'il en eprouve le besoin, de „comparer" sa réponse à la réponse correcte (en détachant le papier qui recouvre la réponse).

THE EXPERIMENTATION OF A NEW METHOD OF REVISION AT GEOGRAPHY

(Abstract)

On the present paper a new kind of revision at the beginning of the term is suggested — in order to accomodate the pupils more rapidly with the school activity, to connect the previous knowledge with the further ones. At the same time, the new method uses a greater number of question than the former lesson of revision and is able to connect steadily the geographical phenomena and objects to the other subject matters. Another quality of this kind of revision rests in the stimulation of pupil's individual thought as the work is done simultaneously.

The revision in the investigated system generally follows the principles of programmed instruction without machines. On sheets of papers given to each pupil there was „the information" typed on the left — there were detailed questions, drawings, text with blanks — and also on the left, blank was left for the pupil's answer. On the right of the page the puestions were answered and they were covered by mat paper. The pupil is obliged to think, to write and, if it is necessary, to „compare" his answer to the right one (by detaching the paper which covers the answer, that is, by opening the answer).

Pentru o mai temeinică însuşire a marxism-leninismului în liceu

VASILE I. ŞTEFĂNOIU
Conf. I.P.C.D. Bucureşti

Predarea în liceu în clasele a XI-a şi a XII-a a cunoştinţelor de marxism-leninism răspunde uneia dintre sarcinile principale ale şcolii, aceea de a forma concepţia ştiinţifică despre natură şi societate a tineretului : „...aceste discipline sînt chemate să contribuie la elevarea spirituală a tinerilor, să le insufle profunde convingeri umaniste, să facă din ei militanţi revoluţionari activi pentru năzuinţele de libertate şi dreptate socială a lumii contemporane“ [1]. Experienţa acumulată de profesorii care predau economia politică, în clasa a XI-a, şi filozofia şi socialismul, în clasa a XII-a, în cei peste 9 ani de cînd au fost introduse ca obiecte de învăţămînt, ne permite să tragem unele concluzii mai generale, să facem o serie de consideraţii pe marginea eficienţei predării acestora. Se poate aprecia, fără a fi nevoie de a se demonstra, că tezele pe care şi le însuşesc elevii prin predarea marxism-leninismului lărgesc sistemul noţional al acestora, contribuie la formarea sentimentelor, a judecăţilor de valoare, a raţionamentelor, la închegarea într-un tot unitar a cunoştinţelor acumulate prin predarea celorlalte obiecte de învăţămînt.

Caracterul pronunţat de generalizare a noţiunilor filozofice, de pildă, determină, printre altele, încadrarea cunoştinţelor însuşite de elevi la diferitele obiecte de învăţămînt într-o concepţie unitară despre lume şi viaţă a tineretului Eficienţa predării noţiunilor de marxism-leninism rezultă şi din contribuţia acestora la educaţia elevilor în spiritul moralei comuniste, al unei comportări adecvate în şcoală, societate, familie.

Eforturile cadrelor didactice care predau aceste discipline în liceu se îndreaptă mai mult, în ultima vreme, spre a apropia predarea lor în liceu de specificul predării în învăţămîntul superior, prin folosirea unor metode şi procedee care să răspundă acestui deziderat (prelegerea, seminarul etc.).

Sporirea continuă a eficienţei predării marxism-leninismului în şcoală, sarcină trasată de documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. şi de cele ale Plenarei din aprilie 1968 a C.C. al P.C.R. rămîne o problemă de maximă importanţă căreia trebuie să-i acorde atenţie toţi factorii chemaţi să rezolve problemele practice ale învăţămîntului pe baza sarcinilor trasate de partid şcolii.

Pentru rezolvarea acestei sarcini consider că trebuie avute în vedere atît problemele de organizare a predării (eşalonare pe ani şi metodica predării), cît şi problemele de conţinut.

Pe baza propriei noastre experienţe, a experienţei cadrelor noastre didactice vizitate la clasă, în ce priveşte actuala eşalonare a predării cunoştinţelor de

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntarea la Conferinţa naţională a cadrelor didactice*, „Scînteia“ nr. 7970 din 8 februarie 1969.

marxism-leninism în liceu considerăm că aceasta nu mai este corespunzătoare etapei de dezvoltare în care se află şcoala noastră şi nici posibilităţilor sporite ale elevilor, capacităţilor lor de a acumula cunoştinţe mai aprofundate atît de filozofie, cît şi de economie politică şi de socialism-ştiinţific. Este o necesitate stringentă pentru actuala etapă de dezvoltare a şcolii noastre ca predarea marxism-leninismului în liceu să se realizeze în trei ani şi nu în doi, cum este organizată ea în prezent. În felul acesta, s-ar putea preda : în primul an (clasa a X-a) filozofia — obiect în cadrul căruia ar căpăta o pondere mai mare cunoştinţele de istoria filozofiei generale, precum şi cele de istoria gîndirii social-politice şi filozofice din România, cerinţe reclamate de profesorii de specialitate şi de către elevi ; în al doilea an (clasa a XI-a) economia politică, aşa cum se predă în prezent, iar în anul al treilea (clasa a XII-a) socialismul ştiinţific, obiect în cadrul căruia, pe de o parte, s-ar înlătura situaţia nefirească din programa şi manualul în funcţie, în care cunoştinţele de materialism istoric nu sînt delimitate de cele de socialism-ştiinţific, iar pe de altă parte, s-ar contribui în mai mare măsură la propagarea şi la însuşirea de către elevi a politicii ştiinţifice, marxist-leniniste, a partidului nostru.

În sprijinul unei asemenea eşalonări a predării marxism-leninismului în liceu vin şi alţi doi factori : prelungirea duratei învăţămîntului la 12 ani şi actuala organizare a predării marxism-leninismului în învăţămîntul superior, obiect obligatoriu numai în facultăţile de profil. De altfel, actuala aşezare a predării noţiunilor de marxism-leninism în liceu este făcută cu 9 ani în urmă, iar condiţiile create de partid şi de stat şcolii pun şi problema revederii în ansamblu şi a corelării predării acestor cunoştinţe pe toate treptele de învăţămînt. Fără să ne propunem rezolvarea unei asemenea probleme, amintim că în prezent în şcoala profesională se predă un curs de *Bazele cunoştinţelor politice*, care atît ca programă, cît şi ca conţinut este rămas în urmă faţă de etapa de dezvoltare a învăţămîntului nostru în prezent. De asemenea, *Planul de învăţămînt al şcolii generale de 10 ani*[2] prevede predarea în clasa a X-a a şcolii generale a unei ore de *Instrucţie civică*. Ţinînd seama că această oră a mai existat şi în condiţiile şcolii de 7 şi de 8 ani prin predarea *Educaţiei cetăţeneşti* şi avînd în vedere prelungirea şi finalitatea şcolii generale, considerăm cu totul insuficientă o singură oră pe săptămînă, într-o singură clasă a acestei şcoli. De aceea, socot că ar trebui menţinute atît *Educaţia cetăţenească* în clasa a VIII-a, cît şi *Instrucţia civică* sau altfel spus — *Cunoştinţe social-politice* — în ambele clase (a IX-a şi a X-a)[3].

În legătură cu predarea marxism-leninismului în liceu semnalăm de la bun început lipsa unei metodici sau măcar a unor îndrumări cu caracter metodic privind predarea acestor obiecte de învăţămînt. În prezent, predarea se realizează pe baza experienţei proprii a fiecărui profesor — mai mare sau mai mică —, iar îndrumările cu caracter metodic date în comisiile metodice sînt foarte sumare. Întrucît aceste comisii sînt formate din profesori de diferite specialităţi, predarea marxism-leninismului face parte dintre preocupările comisiei respective — şi *nu* constituie preocuparea ei principală. Îndrumări cu caracter mai concret sînt date profesorilor în cadrul cercurilor pedagogice de specialitate. Ţinînd seama însă de faptul că acestea au un număr de şedinţe limitat (maximum 3 pe an), iar problemele de rezolvat sînt numeroase — organizatorice, de informare ştiinţifică şi de îndrumare metodică — apare insuficientă şi această îndrumare.

Îndrumarea realizată de inspectoratele şcolare, prin inspectorii metodişti de specialitate, competentă în cazurile cînd inspectorii sînt de filozofie sau de economie politică, insuficientă cînd aceştia sînt de altă specialitate*, rămîne singura care ar trebui să rezolve toate problemele predării marxism-leninismului în liceu.

Rezultă de aici, după părerea noastră, o insuficientă preocupare din partea organelor de învăţămînt pentru îndrumarea predării acestor obiecte, iar ieşirea din această situaţie nu se poate face decît pe linia elaborării şi publicării unei metodici sau măcar a unor culegeri de îndrumări metodice. Cele cîteva materiale publicate pînă în prezent sînt cu totul insuficiente şi nu răspund cerinţelor de îndrumare a muncii profesorilor. Din propria experienţă şi din discuţiile cu

[2] Vezi „Gazeta învăţămîntului" nr. 976 din 3 ian. 1969.

[3] Această problemă a făcut subiectul unei propuneri separate făcută în coloanele „Gazetei învăţămîntului" nr. 979 din 24 ian. 1969.

* Schema inspectoratelor şcolare nu prevede inspector de specialitate.

cadrele didactice care predau marxism-leninismul în școală rezultă atît existența materialului faptic pentru elaborarea unei metodici (experiența multor profesori cu rezultate bune și foarte bune), cît și cea a materialului uman, profesori capabili și interesați în depistarea, generalizarea și popularizarea propriei lor experiențe și a experienței altor cadre didactice. Considerăm, de aceea, imperios necesar ca Ministerul Învățămîntului, Institutul de științe pedagogice și Editura didactică și pedagogică să rezolve problema editării unei metodici a predării științelor sociale în liceu.

Temeinica însușire a cunoștințelor de marxism-leninism în liceu este însă, în primul rînd, rodul eforturilor comune făcute de cei doi factori ai procesului de învățămînt: profesorul și elevul. Deși despre elev ca participant activ la procesul învățării s-ar putea discuta foarte pe larg, sugerăm cu această ocazie o asemenea discuție. În materialul de față, ne vom opri pe scurt, fără pretenție de a elucida problemele, chiar privind un singur aspect. Marea majoritate a elevilor noștri din ultimele clase ale liceului sînt interesați în studierea și însușirea marxism-leninismului, pentru că acesta le dă răspunsul la o serie de probleme pe care ei nu le-au lămurit de-a lungul liceului. Mai mult decît prin celelalte obiecte de învățămînt, prin economia politică, filozofie și socialismul științific ei sînt introduși în marile probleme ale vieții, ale societății contemporane, găsesc explicațiile multora dintre fenomenele naturii, societății, gîndirii. Cu toate acestea, trebuie să menționăm că există un număr relativ mare de elevi care au greutăți, nu sînt pasionați de studierea unor asemenea probleme. Este invocată în cele mai multe cazuri lipsa așa-zisului limbaj specific pentru studierea și însușirea noțiunilor de maximă generalizare. Deși nu este un fenomen de masă, aceasta trebuie să dea de gîndit, profesorul fiind primul factor care prin activitatea sa în clasă, prin felul în care știe să-și ataşeze elevii, să explice științific noțiunile, poate să-i atragă, să le facă plăcută studierea marxism-leninismului.

Condiția esențială pentru obținerea unor rezultate bune în această activitate o constituie, după părerea noastră, *pasiunea* cu care profesorul își exercită misiunea sa. Din activitatea noastră, prin intermediul căreia am luat contact cu nenumărați profesori de economie politică și de socialism științific, ne-am convins că predarea acestor obiecte, făcută cu pasiune, asigură atît participarea activă a elevilor la lecții, cît și, ceea ce este mai important, ataşamentul elevilor față de aceste obiecte de învățămînt. Profesorii pasionați pentru munca lor au reușit să atragă pe elevi, să-i facă să înțeleagă tezele teoretice, să facă plăcută însușirea marxism-leninismului. Rezultatele obținute în muncă de mulți profesori, interesul crescut al elevilor pentru studierea marxism-leninismului, îmbunătățirea comportării lor generale, sînt numai cîteva dintre dovezile care atestă că pasiunea pentru muncă este una din condițiile esențiale ale succesului în activitatea la clasă.

Analizînd activitatea profesoarei O. E. în cadrul unei inspecții speciale pentru prezentarea la examenul de obținere a gradului II în învățămînt, datorită seriozității și pasiunii cu care aceasta munceşte în școală, deși eram la o școală profesională, am auzit de la elevi astfel de răspunsuri la întrebarea *Ce însemnătate are industrializarea socialistă a țării?*: „Asigură dezvoltarea economică a țării și modernizarea economiei naționale, asigură creşterea producției și productivității muncii, contribuie la creşterea nivelului de trai material și cultural al poporului, asigură creşterea numerică a clasei muncitoare și a rolului său de clasă conducătoare a societății, asigură dezvoltarea armonioasă a tuturor regiunilor țării, valorificarea superioară a bogățiilor naturale ale țării și a resurselor de muncă — prin calificarea muncitorilor. Pe baza industrializării se dezvoltă orașele și satele patriei noastre". Înțelegerea profundă de către elevi a unor asemenea probleme este printre altele și rodul pasiunii cu care profesoara își exercită munca, al dragostei ei față de elevi, față de munca sa. Asemenea exemple am întîlnit și în munca altor profesori (D. P., S. C., V. M.).

Un alt element important care concură la temeinica însușire a cunoștințelor de marxism-leninism în liceu este *pregătirea profesorului.* Nu-mi propun să vorbesc despre pregătirea generală a profesorilor care predau economia politică și socialismul științific[4], ci mă voi referi numai la cîteva probleme legate de pregătirea profesorului pentru lecție în condițiile actuale, cînd marxism-leninis-

[4] Vezi V. Bunescu, V. Ştefănoiu, *Predarea cunoştinţelor de marxism-leninism în liceu*, „Lupta de clasă" nr. 3/1967.

mul în liceu (economia politică, filozofia şi socialismul ştiinţific) este predat de profesori care fie că au pregătire filozofică — absolvenţi ai facultăţii de filozofie —, fie că au pregătire economică, absolvenţi ai A.S.E. În aceste condiţii, este necesară o largă informare de specialitate, atît în propriul obiect (economie politică sau filozofie), cît mai ales în cel pe care-l predă fără a fi pregătit în facultate în mod special.

De altfel, larga informare de specialitate este necesară oricărui cadru didactic — învăţător sau profesor. Această problemă se pune însă cu o mai mare acuitate pentru profesorii care predau marxism-leninismul, pe de o parte, dată fiind mobilitatea noţiunilor, posibilitatea reală ca acestea să fie permanent îmbogăţite, iar pe de altă parte, pentru faptul că marxism-leninismul se aplică în mod creator, în funcţie de condiţiile concrete din fiecare ţară, ceea ce dă o bogăţie de elemente noi de care trebuie să se ţină seama în predare. Predarea marxism-leninismului în liceu nu se poate face la un nivel corespunzător fără a se scoate în evidenţă multitudinea de aspecte creatoare ale politicii ştiinţifice a P.C.R., fapt care necesită o largă şi curentă informare de specialitate.

În legătură cu aceasta, pe baza experienţei noastre, trebuie să arătăm că informarea de specialitate a profesorilor de ştiinţe sociale nu este totdeauna „la zi" şi eficientă. Mai sînt încă profesori pentru care principalul material bibliografic de studiu pentru fiecare lecţie îl constituie manualul, care nu fac în lecţiile lor decît să reproducă, mai mult sau mai puţin fidel, lecţia din manual. Informarea înaltă de specialitate presupune preocuparea permanentă a profesorilor de a studia materialele noi apărute. Tezele teoretice, mai mult sau mai puţin explicate în manual, este necesar să capete în cadrul lecţiei o explicaţie modernă, ele trebuie însuşite pe baza ultimelor materiale apărute.

Profesorii care predau marxism-leninismul în liceu trebuie să aibă mereu viu în minte ceea ce spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Congresul al IX-lea al P.C.R. în legătură cu lipsurile care se manifestă încă în propagandă şi anume: „Propaganda reflectă încă insuficient schimbările în ţara noastră şi în viaţa internaţională, bogata experienţă a partidului acumulată în munca practică de construire a socialismului, nu studiază şi nu generalizează în măsura necesară această experienţă. Se întîlnesc deseori în activitatea ideologică tendinţe de a înlocui analiza ştiinţifică a fenomenelor sociale actuale cu repetarea mecanică a unor teze depăşite sau infirmate de viaţă, aprecieri simpliste care nu sînt de natură să ajute la înţelegerea complexităţii problemelor, a factorilor care acţionează în societatea contemporană. Manifestările de schematism, şablonul, transformarea în canoane a ideilor vii ale învăţăturii noastre, ca şi exprimarea acestor idei într-o formă neatractivă, inaccesibilă, frînează gîndirea creatoare, sărăcesc conţinutul propagandei, slăbesc forţa ei de convingere şi de influenţare"[5]. Preocuparea pentru înlăturarea unor asemenea lipsuri este cu atît mai necesară în activitatea din şcoală, cu cît aici se lucrează cu tineri care iau pentru prima oară contactul cu această ştiinţă. De activitatea profesorului de liceu, de felul cum ştie *el* să predea depinde în mare măsură formarea interesului pentru studierea şi însuşirea marxism-leninismului.

Buna pregătire de specialitate a profesorilor trebuie să fie completată cu o preocupare permanentă de a găsi şi folosi cele mai potrivite metode şi procedee pentru realizarea în lecţii a principiilor didactice, pentru asigurarea îmbinării acestora cu principiile educaţiei elevilor în spiritul moralei comuniste. Deşi această problemă comportă o discuţie foarte largă, eventual subiectul unei lucrări aparte, totuşi cîteva observaţii se cer făcute, pentru a impulsiona şi pe această cale o mai temeinică însuşire a cunoştinţelor de marxism-leninism în liceu.

Preocuparea profesorilor de economie politică, filozofie şi socialism ştiinţific pentru realizarea principiilor didactice este cu atît mai necesară, cu cît, după părerea noastră, nici programa şi în mare măsură nici manualele nu ţin pe deplin seama de acestea. Criticile făcute manualului de *Filozofie şi Socialism ştiinţific* — cu privire la faptul că multe din tezele date în lecţii sînt neexplicate — ni se par întemeiate, ceea ce face necesară o intervenţie şi în manual în această direcţie.

[5] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, 1965, p. 85—86.

Atenția profesorilor trebuie să fie îndreptată spre o muncă creatoare, potrivită specificului obiectului, clasei și chiar elevilor pe care îi au în fiecare clasă. Este necesar să fim mult mai receptivi la nou. Modernizarea predării nu se face numai la dispoziția organelor superioare de învățămînt. Este posibil ca fiecare profesor, în munca sa, să găsească elemente noi, metode și procedee variate, pentru o mai eficientă comunicare și însușire a cunoștințelor de marxism-leninism. Prin munca lor, profesorii pot suplini unele lipsuri ale manualelor, ei pot realiza — mulți realizează — scheme, grafice, schițe pentru unele lecții, pot folosi diapozitive, filmul didactic. Se pot, în mai mare măsură, folosi vizitele în întreprinderile economice, industriale și agricole, în cadrul cărora elevii își vor însuși „pe viu" multe dintre problemele teoretice care par greu de rezolvat la clasă. De pildă, consolidarea cunoștințelor elevilor despre productivitatea muncii, despre creșterea acesteia — la economie politică — sau a celor despre dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii — la socialismul științific — se poate realiza în mai bună măsură pe baza unei vizite făcute cu elevii într-o întreprindere industrială, în cadrul căreia aceștia au posibilitatea să constate, concret, factorii care determină creșterea productivității muncii, dezvoltarea construcției socialiste și influența acesteia pentru îndeplinirea obiectivelor muncii productive.

Creșterea eficienței însușirii cunoștințelor de marxism-leninism în liceu este de neconceput fără folosirea în cadrul procesului de instruire și educare a documentelor partidului nostru. În prezent, mai mult ca oricînd, însușirea marxism-leninismului înseamnă în primul rînd însușirea politicii științifice, marxist-leniniste, a partidului. Bogăția de elemente creatoare ale politicii partidului nostru în rezolvarea problemelor complexe ale construirii și desăvîrșirii construcției socialiste trebuie făcută cunoscută elevilor, pentru a realiza motivația interioară a comportamentului lor, în conformitate cu principiile moralei comuniste.

Contribuția partidului nostru la dezvoltarea și la îmbogățirea teoriei marxiste și a practicii revoluționare trebuie să fie prezentată în mai mare măsură în lecțiile de economie politică, filozofie și socialism științific. De pildă, lecțiile: *Națiunea. Înflorirea națiunii în condițiile socialismului. Rezolvarea marxist-leninistă a problemei naționale în țara noastră. Suveranitatea de stat în condițiile contemporane* și altele (clasa a XII-a) pot fi eficiente numai în condițiile în care profesorul le întemeiază pe concluziile trase de Congresul al IX-lea al P.C.R. și anume: „Națiunea și statul vor continua să constituie încă multă vreme baza dezvoltării societății socialiste. Dezvoltarea națiunii, întărirea statului socialist corespund cerințelor obiective ale vieții sociale; acestea nu numai că nu vin în contradicție cu interesele internaționalismului socialist, ci, dimpotrivă, corespund pe deplin acestor interese, solidarității internaționale a oamenilor muncii, cauzei socialismului și păcii" [6]. De asemenea, lecția *Industrializarea socialistă* (clasa a XI-a) poate fi eficientă numai în condițiile în care în cadrul acesteia profesorul subliniază, argumentînd faptic, consecvența cu care partidul nostru a tradus în viață politica sa de industrializare socialistă a țării noastre. Tot în clasa a XI-a, lecția *Caracterizarea generală a modului de producție socialist. Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție* își va îndeplini în mai bune condiții rolul său instructiv și educativ dacă vor fi subliniate tezele expuse în *Raportul la Conferința Națională a P.C.R.* din decembrie 1967, cu privire la dezvoltarea proprietății socialiste sub cele două forme ale ei: „Îmbinarea strînsă a proprietății socialiste de stat și a celei cooperatiste într-un tot unitar în ansamblul economiei naționale — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a P.C.R. — oferă posibilități largi de folosire rațională a tuturor resurselor materiale și umane ale societății, permite creșterea în ritm susținut a producției, perfecționarea relațiilor sociale, satisfacerea tot mai înaltă a cerințelor materiale și spirituale ale oamenilor muncii de la orașe și sate" [7]. Exemplele pot fi desigur multiplicate, depinzînd de profesor alegerea și folosirea lor în cadrul lecțiilor.

Am subliniat numai cîteva aspecte ale predării marxism-leninismului în liceu, făcînd în același timp unele observații. Consider că dezbaterea mai largă a acestei probleme va veni în sprijinul sporirii continue a eficienței predării acestor obiecte de învățămînt.

[6] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, 1965, p. 60.

[7] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, Ed. politică, 1967, p. 29.

Metodica asistențelor directorului la lecție

Prof. D. D. VOICU
inspector școlar general — Dolj

În noile condiții de dezvoltare a învățămîntului nostru — ca rețea, număr de cadre didactice, durată, profiluri — rolul îndrumării și controlului, la toate nivelele, se afirmă tot mai mult.

Munca de îndrumare și control în epoca contemporană capătă noi dimensiuni, atît în ceea ce privește pătrunderea problemelor de conținut ale procesului de învățămînt, cît și în ceea ce privește perspectiva îndrumării de specialitate a fiecărui cadru didactic. În etapa actuală nu mai este suficient ca organul de control să fie doar prezent în școală, să facă o notificare de prezență, să dea unele îndrumări cu caracter general și cu aceasta să-și încheie vizita în unitate.

Inspectorului școlar i se cere o temeinică pregătire pedagogică și de specialitate, pentru a acorda cadrelor didactice un sprijin substanțial și de perspectivă. Acest lucru este necesar pentru ca cel controlat să-și poată autoaprecia activitatea, să-și privească rezultatele muncii prin prisma cerințelor obiectului, la nivelul atins de societatea contemporană.

O altă problemă a îndrumării este și aceea a ridicării continue a calității predării, a calității transmiterii cunoștințelor de către fiecare profesor la specialitatea respectivă.

Inspectoratele școlare realizează munca de îndrumare și control pe linie de specialitate revenindu-i fiecărui inspector de specialitate între 400 și 600 de cadre didactice, iar inspectorului școlar între 200 și 800 de unități de învățămînt de toate felurile. Un asemenea volum de muncă (privind activitatea pe un an școlar) este greu de realizat și cu atît mai greu de propus o anumită ritmicitate în îndrumarea unităților școlare. La acestea se adaugă diferite alte sarcini ale inspectorului, acțiuni colective pe linia perfecționării cadrelor didactice (inspecții speciale pentru acordarea gradelor didactice etc.).

În acest context și potrivit prevederilor ultimelor documente de partid și de stat referitoare la învățămînt[1] un rol deosebit de important revine directorilor de școli.

Contactul larg pe care-l are directorul cu munca la catedră, prezența permanentă în școală, cuprinderea sub observație a aplicării întregului plan de învățămînt pe cicluri și pe profiluri existente în unitatea respectivă și urmărirea rezultatelor pe etape diferite în timp, îi dau posibilitatea să aducă o contribuție autentică, prestigioasă, în cunoașterea eficienței programelor și a manualelor școlare, a pregătirii corpului didactic, a perspectivelor pe care învățămîntul le deschide tineretului. Desigur, complexitatea vieții unei unități școlare, a procesului de învățămînt însuși, se reflectă în munca directorului. În măsura în care el este receptiv față de această complexitate și dovedește posibilitatea ierarhizării problemelor ridicate de viața școlii, poate să răspundă funcției ce o deține. Astfel, munca directorului apare întotdeauna bogată în forme, variată în procedee, gîndirea creatoare fiind solicitată permanent. Obiectivele care-i apar dominante de la o etapă la alta, sarcinile și măsurile pe care este chemat a le îndeplini variază în funcție de etapa în care se află, de numărul de clase, de cadrele didactice, de colectivele de elevi etc. Ceea ce considerăm însă că trebuie să se afle permanent în fața directorului este cunoașterea nemijlocită a desfășurării procesului de învățămînt în toate formele și etapele de desfășurare, îndeosebi la lecție, cunoașterea mai ales a lecțiilor de transmitere a cunoștințelor în școală[2]. De aceea, asistența la lecții este pentru director, așa cum atestă o serie întreagă de studii de pedagogie și cum practica o dovedește din plin, o activitate de prim ordin[3].

Lecția oferă directorului într-o măsură mai mare posibilitatea verificării rezultatelor obținute de elevi, și, totodată, îi dă posibilitatea să desprindă unele

---

[1] Statutul personalului didactic din Republica Socialistă România, martie 1969.

[2] *Pregătirea personalului de conducere în învățămînt*, „Buletin de documentare pedagogică" nr. 4, 1967, p. 129.

[3] I. Dumitrescu și N. Andrei, *Munca metodică în școlile generale și în licee*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968 ; I. Radu, *Inspecția școlară — mijloc important de perfecționare a personalului didactic și de ridicare a calității procesului de învățămînt*, în „Revista de pedagogie" nr. 11/1967.

din cele mai importante probleme ale îndrumării din şcoala sa, cît şi căile de înlăturare a deficienţelor întîlnite la unii învăţători şi profesori.

Culegînd cu prilejul asistenţelor un material faptic cît mai bogat şi studiindu-l sistematic prin variate metode pe care le oferă pedagogia, ajutat de responsabilii comisiilor metodice pentru obiectele de învăţămînt ce nu sînt de specialitatea sa, directorul poate îndruma ştiinţific aplicarea programelor de învăţămînt. Pe această cale, el îşi poate da seama de nivelul metodic şi de eficienţa lecţiilor, de calitatea pregătirii elevilor, de gradul de valorificare a tuturor capacităţilor de care dispune un colectiv de elevi şi, ceea ce este mai important pentru activitatea de îndrumare, poate cunoaşte stilul de muncă al profesorului.

Prin specificul muncii sale, de a avea contact larg şi nemijlocit cu procesul de învăţămînt desfăşurat concret, directorul poate realiza şi o activitate de cercetare ştiinţifică a acestui proces, atunci cînd este iniţiat în metodica unei asemenea activităţi. Este necesar chiar a întreprinde o astfel de cercetare şi a contribui la perfecţionarea continuă a învăţămîntului. Deşi sfera sa de activitate este, în unele şcoli, redusă, ca urmare a numărului mic de elevi, directorul poate desprinde totuşi unele probleme, acestea conţinînd elemente de studiu pentru alţi factori care cercetează procesul de învăţămînt. Dacă directorul n-ar întreprinde personal nimic pe linia cercetării ştiinţifice a procesului de învăţămînt, materialul faptic cules în caietele de asistenţă poate constitui totuşi obiect de studiu şi cercetare fie pentru organele de învăţămînt superioare, chemate să aprecieze şi să îndrumeze munca unor cadre didactice din şcoala respectivă, fie pentru cercetătorii din domeniul învăţămîntului.

Necesitatea asistenţelor la lecţii este dovedită nu numai principial, aşa cum s-a arătat mai sus ci şi prin efectele practice, vizînd succesele la învăţătură obţinute de elevi. Corelînd, de pildă, rezultatele la învăţătură pe trimestrul I al anului şcolar obţinute de liceele din judeţul Dolj se constată unele aspecte de concordanţă între volumul şi calitatea asistenţelor efectuate de către directori şi nivelul pregătirii elevilor reflectat în mediile trimestriale. La unele licee concordanţa apare între situaţia generală pe şcoală, iar la altele între situaţia la unele obiecte de învăţămînt şi munca directorului. Desigur, nu calitatea şi volumul asistenţelor directorului explică rezultatele obţinute de elevi, dar pot condiţiona aceste rezultate. De exemplu, la unul din licee, mediile la matematică la clasele a XII-a erau mici la marea majoritate a elevilor. Directorul şcolii respective, deşi era de specialitate, nu făcuse nici o asistenţă la acest obiect în predarea căruia s-au constatat, de către inspectorii şcolari, deficienţe serioase. Asemenea situaţii s-au găsit şi la alte obiecte de învăţămînt (s-a observat, de pildă, concordanţă între disciplina elevilor din unele şcoli şi asistenţele la orele de dirigenţie). Acesta este şi principalul motiv, considerăm noi, pentru care Regulamentul şcolilor de cultură generală prevede ca obligaţie pentru director efectuarea de asistenţă la clasă, mai mult chiar, fixează un anumit număr, o normă, cu alte cuvinte întăreşte prin aceasta caracterul de obligativitate a acestei activităţi.

Asistenţa directorului la lecţii, aducînd deci o contribuţie importantă la realizarea de multiple sarcini ale activităţii sale de control şi îndrumare, necesită desigur o temeinică pregătire, o anumită metodică de desfăşurare şi o cît mai largă valorificare. Măsurile luate în această privinţă asigură şi un prestigiu al asistenţei la clasă, buna pregătire a lecţiilor[4]. Eficienţa măsurilor luate pentru cele trei etape ale asistenţei la lecţie — pregătire, desfăşurare şi valorificare — depinde de gradul în care sînt concepute în sistem.

Pregătirea directorului pentru asistenţa la lecţie începe o dată cu întocmirea planului de muncă anual al şcolii. În capitolul *Controlul şi îndrumarea*, indicat de Regulamentul şcolilor de cultură generală, sarcinile cu caracter permanent valabil pe toată durata anului şcolar trebuie concretizate potrivit condiţiilor specifice în care îşi începe şi îşi desfăşoară şcoala activitatea. Avînd ca punct de plecare analiza temeinică a rezultatelor obţinute în anul şcolar trecut (pe obiecte de învăţămînt, pe clase şi pe profesori), componenţa personalului didactic pe anul în curs (profesori noi veniţi în şcoală, schimbări de clase, de diriginţi), pornind de la temele noi de studiu apărute în programe şi de la unele situaţii noi create în dezvoltarea bazei didactico-materiale a învăţămîntului (spa-

[4] *Necesitatea unei revoluţii în pregătirea profesorului*, „Buletin de documentare pedagogică" nr. 3/1967, p. 151.

țiu școlar, mobilier și în special material didactic nou achiziționat), directorul își va concentra activitatea de îndrumare și control pe asistențele la clasă, stabilind perioadele de vîrf ale controlului unor obiecte, profesori și clase, termene și forme de valorificare a materialului faptic cules. De asemenea, el își prevede sprijinul de care are nevoie la unele obiecte, la care s-a dovedit în etapa anterioară deficiențe serioase în activitatea la catedră.

Planurile de muncă trimestriale detaliază pe cel anual și precizează unele aspecte ale controlului potrivit constatărilor și rezultatelor obținute de la un trimestru la altul. Astfel, directorul fixează învățătorii și profesorii la lecțiile cărora consideră absolut necesar să asiste, fie pentru a-i ajuta să lichideze deficiențele, fie pentru a avea suficiente date care să-i permită popularizarea experienței pozitive. Bineînțeles, planul calendaristic rezervă un timp relativ mare și pentru situațiile care apar pe durata trimestrului sau sînt ridicate de specificul etapei.

Pentru anul școlar trecut și pentru cel în curs, directorilor de școli din jud. Dolj li s-a recomandat să anexeze la planuri o planificare a asistențelor pe întreg trimestrul — pe cadre didactice, pe clase și pe zile — pentru a avea o evidență a ceea ce s-a realizat la orice dată din trimestru.

O altă lucrare pregătitoare cu privire la măsurile referitoare la asistența la ore o constituie includerea în graficul (planul) activităților săptămînale a orelor la care se vor face asistențe, fixate, desigur, în funcție de modul cum a decurs planul de control în săptămînile anterioare, de problemele ridicate și de rezultatele înregistrate în desfășurarea procesului de învățămînt, de etapa nouă în care se intră, de eventuale situații noi intervenite în școli. Despre graficul săptămînal al activităților directorului de școală nu vorbește regulamentul ; practica, însă, a dovedit din plin utilitatea unui asemenea document organizatoric, fără rubricație complicată și fără amănunte de conținut.

Planul anual, planurile trimestriale, cu planificarea și evidența asistențelor, graficelor săptămînale — binecunoscute și concretizate cît mai judicios, potrivit condițiilor de muncă din școala respectivă — dau siguranța în munca de îndrumare și conducere a directorului, îi creează perspective, îl feresc de improvizații. Multiplele acțiuni în care poate fi prins directorul, mai mult sau mai puțin prevăzute, nu-l pot sustrage de la ceea ce este esențial în munca sa. Stabilindu-și profesorul, obiectul de învățămînt, clasa, data efectuării asistenței, directorul își îndreaptă atenția asupra conținutului acestei activități. În această ordine de idei, cel dintîi lucru îl constituie precizarea scopului asistenței (cu referire la asistența frontală prin care sînt urmărite, pe același plan, toate aspectele lecției sau cu referiri la asistența tematică, adică de cercetare cu precădere a anumitor aspecte ale lecției). Asistențele frontale sînt necesare mai ales cînd trebuie cunoscut stilul de muncă al profesorului sau învățătorului, aspectele caracteristice reliefîndu-se de la sine, pe cînd asistențele tematice impun uneori intervenții speciale ale directorului, ca, de pildă, accentuarea verificării, dacă este urmărit cu precădere nivelul de pregătire a elevilor, sau analiza caietelor de teme, dacă se cercetează deprinderile de muncă independentă etc. Concludente pentru aprecierea muncii unui cadru didactic și pentru desprinderea tuturor problemelor pe care le pune procesul de învățămînt sînt, desigur, asistențele frontale. Acestea cer și o pregătire mai largă a directorului — fixarea tuturor liniilor de desfășurare a unei lecții, trasarea direcțiilor în toate articulațiile lor.

Practica muncii de conducere, îndrumare și control desfășurată de către directorii școlilor vizitate de noi a dovedit că este necesară studierea în prealabil a planificării calendaristice la obiectul și la clasa respectivă. În felul acesta se face cunoscută tema ce se predă, locul ocupat de aceasta în ansamblul capitolului și al sistemului de lecții programate de profesor. Directorul consultă manualul școlar și, eventual, materialul bibliografic pe care îl consideră necesar în clarificarea unor aspecte ale temei lecției de predat, sau unele lucrări de didactica și metodica specialității. Mai cercetează catalogul clasei, își notează aspecte ale rezultatelor obținute de elevi la obiectul respectiv și poziția acestor rezultate în ansamblul situației la învățătură, revede însemnările făcute în registrul de observații cu ocazia asistențelor făcute mai înainte la aceeași clasă și la aceleași obiecte. Din aceste materiale vor fi reținute cît mai complet problemele puse de munca profesorului și mai ales indicațiile ce se vor da. Lecția la care se asistă trebuie să scoată în evidență și eficiența îndrumărilor date în etapa anterioară. Ținînd seama că există păreri care pun la îndoială sprijinul pe care-l poate

acorda directorul la toate disciplinele, considerăm că directorul trebuie să fie ajutat şi de un profesor de specialitate, de diriginte, de responsabilul comisiei metodice. Desigur, este bine să poarte, în prealabil, cu aceştia o discuţie asupra asistenţei ce urmează să se facă, fixîndu-se obiectivele de urmărit şi modul de colaborare în valorificarea datelor obţinute. În şcolile noastre s-a încetăţenit practica de a avea loc o scurtă convorbire cu profesorul, în pauza premergătoare lecţiei, directorul informîndu-se sumar asupra pregătirii acestuia pentru lecţie (planuri, scheme, material didactic etc.) şi asupra unor eventuale condiţii speciale în care urmează să se desfăşoare lecţia. Se intră în clasă, desigur, o dată cu profesorul — spre a nu pierde nici un moment al lecţiei. Intrarea şi ieşirea directorului de la clasă în cursul lecţiei este cu totul nepotrivită (nu numai faptul să asistenţa ca atare este prejudiciată, dar uneori este chiar dată „peste cap" întreaga lecţie, deoarece starea emotivă de „surprindere" pentru elevi şi uneori chiar pentru profesori, nedumerirea ce apare şi la unii şi la ceilalţi deranjează cursul procesului de învăţare, întrerup activitatea mintală, fac să dispară din centrul atenţiei şirul ideilor cu privire la tema lecţiei etc.). În interesul bunei desfăşurări a lecţiilor, noi considerăm ca o datorie a directorului de a imprima în şcoală un respect desăvîrşit pentru ora de curs, interzicînd orice tulburare a ei, deşi Regulamentul şcolar prevede eventualitatea intrării în clasă în timpul orelor de curs, dar numai pentru director şi numai în cazuri speciale.

Desfăşurarea asistenţei ca atare solicită din partea directorului un efort deosebit. Distribuindu-şi atenţia asupra tuturor aspectelor lecţiei, el are în vedere conţinutul ştiinţific al temei, valorificarea elementelor educative şi realizarea metodică a lecţiei, atitudinea profesorului pe durata lecţiei, participarea elevilor — prilej de a constata nivelul lor de pregătire, interesul pentru obiect, nivelul de dezvoltare a capacităţii lor mintale, precum şi priceperile şi deprinderile de muncă intelectuală, calităţile morale etc. El are în vedere urmărirea tuturor acestor aspecte şi consemnarea sistematică a ceea ce este mai important în caietul de observaţii.

Valorificarea şi justa apreciere a unei lecţii, formularea celor mai importante probleme şi documentarea în mod ştiinţific pretind din partea directorului spirit de discernămînt şi judecăţi de valoare. În practică am întîlnit de mai multe ori situaţii de alunecare spre „stenografierea" muncii profesorului şi a elevilor, fără reţinerea esenţialului şi, mai ales, fără formularea observaţiei impuse de momentul lecţiei. Autenticul diferitelor aspecte ale lecţiei nu poate fi reţinut decît însemnîndu-l atunci cînd a apărut; toate încercările de a realiza ulterior acest lucru nu aduc decît rezolvări parţiale. Nici celălalt procedeu, care abundă în observaţii fără o reţinere a datelor de conţinut ale lecţiei, nu este cel mai indicat. Apar însemnate observaţii, dar fără a fi susţinute cu argumente serioase; dacă directorul şi-ar propune să completeze ulterior însemnările cu privire la materialul faptic „din aducere aminte", nu ar avea cele mai bune şanse de reuşită. Practic, unii directori lasă în textul însemnărilor spaţii libere pentru completarea unei propoziţii sau a unei idei prinse sumar, însă notează cu grijă noţiunile care definesc esenţialul.

La sfîrşitul orei, o serie de directori adresează colectivului clasei cîteva cuvinte de apreciere asupra nivelului de prezentare la lecţie, cu eventualele referiri la situaţia înregistrată în catalog. Fără a face o analiză şi fără a răpi mult din recreaţia elevilor, subliniază totuşi unele probleme ce trebuie să stea în faţa elevilor; uneori aceste observaţii se referă numai la cîţiva elevi numiţi de către director. Bine gîndite şi adresate convingător, astfel de observaţii au dat, în majoritatea cazurilor, bune rezultate în mobilizarea elevilor în munca de învăţătură.

Unele probleme necesită intervenţiile directorului în cursul desfăşurării lecţiei. Atunci cînd şi-a propus să cerceteze mai detaliat unele aspecte şi n-a comunicat profesorului înainte de a intra în clasă să insiste asupra acestor aspecte, intervenţia apare justificată (dă o lucrare de control, cere anumite caiete de teme ale elevilor, pune întrebări suplimentare etc.). Asemenea intervenţii trebuie făcute cu multă abilitate, integrînd acţiunea în cursul normal al lecţiei, dar în nici un caz nu poate fi prejudiciată realizarea sarcinii didactice pe care şi-a propus-o lecţia. Sînt, însă, situaţii cînd lecţia e pe punctul de a nu-şi atinge scopul (profesorul face greşeli de conţinut, de metodă sau nu duce lecţia pînă la sfîrşit, elevii nu sînt atenţi şi nu manifestă interes faţă de lecţie, profesorul nu mai stăpîneşte clasa). În astfel de situaţii, intervenţia directorului este absolut necesară. Preluînd cu mult tact pedagogic conducerea lecţiei, şi continuînd-o, dacă este de

specialitate, sau schimbînd sarcina didactică propusă inițial, adică lecția de comunicare, de pildă, o transformă în lecție de control curent, sub formă de lucrare scrisă. Directorul trebuie să salveze prestigiul profesorului și să asigure, totuși, o eficiență a lecției.

Cazurile de întrerupere a profesorului cu întrebări, mai mult sau mai puțin justificate, cu sublinieri, adaosuri, atunci cînd lecția se desfășoară normal, sînt cu totul nepotrivite ; pentru profesor constituie o „șicană" în muncă, iar pentru elevi o dublare a efortului de a urmări și pe unul și pe celălalt. Acestea constituie întreruperi în cursul gîndirii și în concentrarea atenției — fenomene deopotrivă de dăunătoare succesului lecției.

După ora de curs asistată, directorul trece la valorificarea materialului faptic cules. Studiind cu toată atenția însemnările făcute, stabilește în scris în continuare concluziile și aprecierile asupra lecției, referindu-se deopotrivă la conținutul științific al temei, la valorificarea potențelor educative ale lecției, la realizarea metodică, la participarea colectivului de elevi și la nivelul de pregătire dovedit de ei, la atitudinea profesorului. Reluînd apoi constatările cu privire la planificarea calendaristică, la situația la învățătură a elevilor, la îndrumările date cu ocazia altor asistențe sau a analizelor anterioare, directorul își formulează, de asemenea, în scris, îndrumările metodice pe care le va da profesorului. Această parte finală a însemnărilor în caietul de asistențe face dovada competenței cu care directorul controlează, apreciază și îndrumează activitatea cadrelor didactice din școala sa. Notăm, în această ordine de idei, valoarea îndrumărilor metodice, chiar în cazul lecțiilor deosebit de reușite. La asemenea lecții, directorul poate sugera profesorului dezvoltarea aspectelor pozitive dovedite la lecție — adîncirea unor procedee dovedite bune în procesul de învățămînt și întocmirea de studii în vederea popularizării propriei experiențe.

O dată încheiate considerațiile asupra lecției la care a asistat, directorul trece la discutarea ei cu profesorul respectiv, discuție programată într-un timp util, nu „printre picături" și nici prea tîrziu, ci într-o oră liberă a profesorului asistat. Succesul îndrumării depinde în primul rînd de metodica desfășurării acestei ședințe (ordinea discuțiilor — profesorul își spune mai întîi părerea asupra lecției sale, apoi își spune părerea directorul și la sfîrșit iarăși profesorul, spre a arăta cum „vede" îndrumările directorului). În al doilea rînd, succesul îndrumării depinde de atmosfera de lucru, de raportul dintre conducător și cadrul didactic, de prestigiul directorului, de tactul pedagogic și de tonul convingător al îndrumărilor, de perspectiva pe care o deschid în munca profesorului aceste îndrumări, de atitudinea profesorului și de încrederea în justețea îndrumării, a problemelor sugerate de lecție și formulate de comun acord de către director și de profesor. De un real folos pentru aprecierea unui cadru didactic este ca directorul să urmărească în continuare observațiile cu privire la lecția asistată și atitudinea adoptată de profesor în urma îndrumărilor date.

Desigur că nu se realizează o deplină valorificare a asistențelor la clasă, dacă directorul se oprește numai la asistarea unor profesori ; este de dorit ca directorii să continue îndrumarea, ori să sistematizeze pe probleme observațiile însemnate la toate cadrele didactice din școală și să le prezinte ca linii de directive în comisiile metodice, în consiliul profesoral, în cercurile pedagogice.

★

Succesul activității de îndrumare și control prin asistența la lecții comportă și alte măsuri la care nu ne referim în acest articol. Subliniem însă că pregătirea personalului didactic în problemele de conducere, îndrumare și control trebuie să se facă în licee pedagogice și facultăți. Această problemă stă și în atenția pedagogilor din străinătate[5] și se referă la cursuri de organizare și de conducere ca proces general, de organizare și de conducere a învățămîntului în mod special, cursuri care să aibă în vedere implicațiile sociologice, pedagogice și psihologice ale activității de conducere.

Îndrumarea și controlul constituie activitatea care aduce cea mai prețioasă contribuție din partea directorului la obținerea unui nivel tot mai ridicat al procesului instructiv-educativ din școală. Este preocuparea ale cărei rezultate rămîn ca cel mai valoros element din activitatea directorului.

[5] Institutul de științe pedagogice, „Buletin de documentare pedagogică" nr. 4/1967, p. 129—131.

Unele probleme ale repetării la limba și literatura română în școala generală

ION VERDEȘ,
cercetător științific principal

ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI,
asistent universitar

Repetarea asigură fixarea, păstrarea și actualizarea experienței cognitive, cu atît de mare rol în activitatea umană. Prin ea se realizează asimilarea cunoștințelor și mai ales formarea priceperilor și a deprinderilor, ea asigură indispensabila automatizare din domeniul activității fizice și al gîndirii și tot ea stă la baza manifestărilor creatoare ale intelectului uman. Care este însă locul ei în procesul de învățămînt ? În ce măsură și în ce fel este folosită repetarea ca metodă de predare și ca tip de lecție ? Ce pondere trebuie să ocupe în raport cu alte momente ale unei ore și cîte ore să i se afecteze anual ca lecție ? Specificul limbii și literaturii române cere un anumit tip de lecție de repetare, cu respectivele urmări și obligații pedagogice și cu nevoia unei îmbunătățiri a programei ?

Natural, fiecare disciplină școlară își are particularitățile, specificul său, și ocupă un anumit loc pe scara eforturilor pe care le solicită în însușirea cunoștințelor. Unele dintre acestea rămîn în sfera gîndirii concrete, adresîndu-se îndeosebi sensibilității, imaginației, memoriei etc., iar altele promovează gîndirea abstractă, cer un efort intelectual mai mare și mai susținut.

Repetarea, atît sub forma exercițiilor practic-aplicative și a schemelor ordonatoare, cît și sub forma exercițiilor cu caracter creator, are o importanță deosebită, mai cu seamă în cadrul disciplinelor cu rol formator pentru gîndirea abstractă. Programele actuale nu prea țin seama însă tocmai de acest lucru, afectînd unor obiecte diferite între ele sub acest raport fie același număr de ore de repetare, fie un număr prea mic față de cerințe. Gramatica limbii române, disciplină incontestabil abstractă, intră, din nefericire, în această ultimă categorie. Utilitatea măririi numărului de ore pentru recapitulare la gramatică ar fi evidentă oricui numai dacă ne gîndim la amănuntul că însuși natura abstracțiunilor diferă de la morfologie la sintaxa propoziției sau a frazei. Spre exemplificare, să luăm o chestiune de morfologie și anume cuvîntul *străbătuserăm,* care, ca verb, deci ca parte de vorbire sensibil mai abstractă decît numele, creează dificultăți în procesul învățării și anume atunci cînd profesorul este pus în situația de a da elevilor elemente de recunoaștere în înțelegerea și memorarea flexiunii, elemente pe care în mod curent le numim caracteristici. Căci, dacă rădăcina *băt* (lăsăm la o parte prefixul *stră,* fiind un afix cu valoare lexicală, aparținînd deci problemei îmbogățirii vocabularului), din cazul de față, este ușor de înregistrat, pentru că este un morfem constant în cadrul familiei de cuvinte și element morfologic purtător al sensului lexical, restul morfemelor asociate în procesul flexionar au o doză apreciabilă de abstracțiune, ele nemaifiind purtătoare ale unui sens lexical, ci ale unei funcții de recunoaștere a valorilor gramaticale. Caracterul foarte abstract al morfemelor : (u, se, ră, m,) îngreuiază găsirea unor procedee cît mai logice de însușire și de fixare a lor la această vîrstă și face ca reținerea să presupună un proces de învățare în mare măsură mecanic, în care, vrînd-nevrînd, repetarea joacă un rol principal. De aceea, din toată gramatica, compartimentele mai ușor asimilabile sînt cele care se pretează cu mai mare ușurință la operații logice de predare, cum sînt sintaxa propoziției și cea a frazei. Schemele folosite în mod obișnuit în morfologie sînt mai curînd mijloace exterioare de organizare a materialului, mereu adaptate la cerințele și posibilitățile vîrstei.

Greutățile pe care le întîmpină elevul în asimilarea unei discipline în mare măsură aride și cu numeroase dificultăți de ordin pedagogic constituie încă un argument în sprijinul ideii amintite mai sus (ca manualele și programa să acorde repetării un număr corespunzător de ore). Deocamdată, situația este destul de necorespunzătoare cerințelor. Astfel, la clasele V—VI sînt prevăzute la gramatică numai cîte 3 ore de recapitulare anual (deci o oră pe trimestru) și la clasa a VII-a două

ore anual[1]. Nu mai este nevoie de nici un comentariu pentru a înţelege că aprofundarea, consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor de fonetică, ortografie, punctuaţie, lexic, morfologie şi sintaxă dintr-un an şcolar, nu se pot realiza în cele 100 sau 150 de minute prevăzute în programe.

Se naşte, desigur, problema : de unde să luăm ore pentru a asigura recapitulării eficienţa necesară, fără a mări numărul de ore afectat de programă disciplinei noastre ? Problema nu este prea dificilă, deoarece modul deficitar în care sînt afectate ore predării lasă în mod practic mai mult loc recapitulării. Astfel, după cum ştim, gramatica se predă concentric. Conform acestui principiu, de la o clasă la alta cunoştinţele privitoare la fiecare noţiune gramaticală sînt îmbogăţite progresiv. În mod practic, însă, multe noţiuni sînt reluate de la an la an fără însemnate adăugiri. Or, reluarea unor cunoştinţe, fără a le îmbogăţi cu elemente noi, nu poate fi considerată în mod practic decît ca o repetare. Dar, programa şi manualele, prin felul în care ordonează şi prezintă noţiunile, includ în mod greşit această reluare a cunoştinţelor în cadrul lecţiilor de comunicare de noi cunoştinţe. Să exemplificăm cu cîteva date comparative extrase din programe :

— clasa a V-a : „Substantivul. Definiţia substantivului. Substantive comune. Substantive proprii. Ortografia lor. Genul substantivelor. Numărul substantivelor".

— clasa a VI-a : „Substantivul. Definiţia substantivului. Substantive comune şi proprii. Ortografia lor. Genul. Numărul..."

— clasa a VII-a : „Substantivul. Definiţia substantivului. Substantive comune şi proprii..."

Numai în clasa a VIII-a programa indică la substantiv : „Recapitularea prin exerciţii aplicative..."

Alcătuite conform programei, manualele prezintă aceleaşi lipsuri. Cîteva exemple edificatoare : încă din clasa a IV-a, în manual, sînt date exemple, analizate şi definite noţiunile de substantiv, substantiv propriu şi substantiv comun (ediţia 1967, p. 189—200). Manualul din clasa a V-a, la p. 102—105, reia în aceeaşi structură (exemple — analiză — definiţii) noţiunile de substantiv, substantiv propriu şi substantiv comun. În clasele a VI-a şi a VII-a, definiţiile sînt comunicate din nou, ca şi cum substantivul s-ar preda pentru prima oară :

— clasa a VI-a : „Substantivul este partea de vorbire flexibilă care denumeşte fiinţe, lucruri, fenomene, acţiuni, stări, însuşiri, relaţii".

„Substantivele pot fi : comune şi proprii.

Substantivele comune denumesc fiinţe, lucruri, fenomene etc. de acelaşi fel. Exemple : casă, elev, clasă, şcoală etc. Substantivele proprii denumesc numai anumite fiinţe, lucruri etc. spre a le deosebi de celelalte de acelaşi fel" (ediţia 1967, p. 149—150) ;

Clasa a VII-a : „Substantivul este partea de vorbire flexibilă care denumeşte fiinţe, lucruri, fenomene din natură, acţiuni, stări, însuşiri şi relaţii dintre oameni".

„Substantivele pot fi :

a) comune, cînd denumesc fiinţe, lucruri, fenomene etc. de acelaşi fel : mamă, elevă, pionier, casă, ploaie, învăţătură etc.

b) proprii, cînd denumesc numai anumite fiinţe sau lucruri luate izolat spre a le deosebi de celelalte de acelaşi fel" (ediţia 1967, p. 146—147).

Repetîndu-se timp de 4 ani (clasele IV—VII) aceleaşi definiţii şi aceleaşi cunoştinţe, de multe ori cu aceleaşi exemple şi în aceeaşi structură metodică (după verigile lecţiei de comunicare), nu mai este solicitată gîndirea şi scade interesul pentru lecţie şi pentru învăţarea gramaticii. Aşadar, în loc să constituie un îndrumător de bază în munca profesorilor şi în instruirea logică a şcolarilor, manualele şi programele devin surse ale însuşirii formale, mecanice a multor noţiuni gramaticale.

Unele cadre didactice fac greşeala de a reduce repetarea la fixarea şi întărirea legăturilor dintre cunoştinţele noi şi cele vechi din cadrul unei lecţii, iar atunci cînd sînt efectuate lecţii speciale de repetare, acestea decurg monoton, cu urmările ştiute pentru interesul elevilor. O altă greşeală este şi aceea că pentru a capta cît de cît acest interes se obişnuieşte să se introducă şi noţiuni noi. Ciudat este că această greşeală, cu urmări nu tocmai dorite pentru rezultatele învăţării, este apărată teoretic chiar într-un manual de pedagogie, unde se spune : „În recapitularea de sinteză

[1] Cf. *Programa de limba română (gramatică şi lectură literară) pentru clasele V—VIII ale şcolii generale de 8 ani*, Bucureşti, 1967.

materia gradată este regrupată, putîndu-se *introduce și elemente noi* (s. n.), care să înlăture monotonia unei repetiții mai mult sau mai puțin mnemice sau mecanice"[2].

Pentru ca lecțiile de repetare să se bucure de atenția elevilor, trebuie să însemneze totuși ceva nou, însă într-un anumit sens, și nicidecum o simplă repetare a cunoștințelor deja predate. Acest ceva nou trebuie să reprezinte modificarea, reorganizarea, restructurarea, sistematizarea și reconstruirea în anumite unități logice a cunoștințelor predate. Elementul nou va consta deci în noua organizare a conținutului, în reluarea selectivă și pe un plan superior a datelor predate anterior. Desigur, o bună lecție de repetare nu se poate lipsi de *diverse mijloace audio-vizuale* : tabele, scheme, diagrame, diafilme, imprimări pe bandă, discuri etc.

Repetarea, după cum am mai amintit, este posibilă și necesară de la o lecție la alta, de la un capitol la altul, de la o clasă la alta, însă lecțiile speciale de repetare trebuie făcute în anumite situații și anume : a) cînd se reiau cunoștințele de gramatică de la o clasă la alta, la fiecare temă din programă, ca lecții care preced și pregătesc comunicarea noilor cunoștințe. Aceste cunoștințe reluate trebuie organizate în manuale după structura lecției de repetare ; b) la sfîrșitul fiecărui capitol — ca lecții de repetare periodică ; c) ca lecții de repetare finală : la sfîrșitul ciclului școlar și chiar la încheierea predării obiectului. Lecțiile de repetare ar ajuta mult și la aplicațiile stilistice care ar trebui introduse în programă, pentru realul aport în formarea vorbirii corecte, nuanțate și expresive.

Repetarea se poate face prin întrebări (uneori printr-un chestionar dat elevilor dinainte), prin aplicații pe texte din carte sau create de profesori și elevi, tabele recapitulative, grafice, scheme etc., folosite separat sau îmbinate în cadrul aceleiași lecții. De un real folos este eșalonarea exercițiilor după gradul de dificultate : exerciții de recunoaștere, apoi de caracterizare și, în cele din urmă, cele care cer un complex și creator efort mintal. Recapitularea finală la limbă va cuprinde marile capitole ale obiectului : fonetica, vocabularul, morfologia și sintaxa, iar în cadrul lor noțiunile și categoriile gramaticale corespunzătoare, punîndu-se accentul mai ales pe elementele care duc la înțelegerea structurii gramaticale și a logicii interne a limbii române. Prin aceste lecții elevii pot înțelege, de pildă, rostul împărțirii morfologiei în cele trei mari grupe : grupa numelui, a verbului și a părților de vorbire neflexibile și că, în grupa numelui, locul de frunte îl deține substantivul (numele lucrurilor), celelalte părți de vorbire oglindind anumite aspecte ale obiectelor : adjectivul — însușirile, numeralul — cantitatea (numărul), pronumele fiind un substitut al numelui. În acest fel, elevii vor înțelege de ce anumite părți de vorbire au fost grupate în categoria largă a flexiunii nominale, de ce acestea se supun acelorași reguli de schimbare a formei și de ce pot fi ordonate în analize după același algoritm. De asemenea, elevii se vor lămuri, pe de o parte, de ce acțiunea exprimată de verb se ordonează după mod și timp, iar pe de altă parte, întrucît în comunicare acțiunile sînt atribuite unor nume, de ce din schema de analiză a verbului nu pot lipsi diateza, numărul și persoana.

Concepută în acest fel, gramatica va da elevilor posibilitatea de a înțelege legătura care există între limbă, ca mijloc de comunicare, și realitatea obiectivă, și că părțile de vorbire și funcțiile sintactice nu sînt niște creații pur mintale ale lingviștilor.

Pentru formarea gîndirii gramaticale, elevii nu trebuie să rămînă la însușirea teoretică a noțiunilor și operațiilor, ci accentul este de dorit să se pună pe exerciții și analize zilnice de texte, în care schemele operaționale să capete ponderea cuvenită. Exercițiile zilnice la probleme de gramatică — și în această direcție ar fi necesare culegeri de exerciții și probleme — ușurează și sarcina profesorilor, în orele speciale de recapitulare. Schemele trebuie privite ca instrumente de modelare în formarea gîndirii gramaticale. De aceea, în conceperea și folosirea lor, trebuie ținut seama de gradul de dificultate al temelor, de vîrsta elevilor, de categoria sau grupul de categorii morfologice sau sintactice etc. și, mai ales, de posibilitatea de a da o ordonare cît mai logică cunoștințelor repetate.

★

Mare parte din observațiile făcute la gramatică sînt valabile și pentru literatură. Aci programa prevede 22 de ore de recapitulare la clasele V—VIII și, dacă socotim și o parte din cele 44 de ore rezervate compunerilor și actelor oficiale, multe

[2] *Pedagogia pentru institutele pedagogice*, ediția a III-a, București, 1964, p. 172.

fiind de sinteză și bazate pe lectura în afara clasei, rezultă că poate fi socotit satisfăcător numărul de ore afectat. Lecțiile de recapitulare la lectură se recomandă, ca și cele de gramatică (cu excepția lecțiilor care preced și pregătesc comunicarea), la sfîrșit de trimestru, de an și de ciclu și trebuie să aibă ca structură compartimentarea materiei pe subiecte și teme largi, în scopul de a obișnui pe elevi cu restructurarea cunoștințelor și cu o anumită elasticitate în asimilarea și în fixarea lor. În același timp, lecțiile trebuie făcute, într-o anumită măsură, în așa fel încît să solicite și aportul muncii independente, făcute de elevi pe parcurs. În acest context parcurgerea unei bibliografii, cel puțin minime în decursul anilor, este obligatorie, iar conținutul acesteia trebuie să fie orientat într-o măsură mai mare pe cunoașterea scrierilor mai accesibile ale scriitorilor noștri mari din trecut și din prezent. În felul acesta, absolventul a opt clase de școală generală va putea poseda cunoștințe cel puțin elementare de istoria literaturii române.

Desigur, în realizarea unor bune lecții de recapitulare condiția de bază o constituie nivelul ridicat al lecțiilor zilnice în care au fost puse bazele cunoștințelor la care se va face mereu apel și care, pe lîngă cunoștințele căpătate prin lecturi în afara clasei, formează bagajul obligator de informație. Și, pentru că s-a amintit de calitatea lecțiilor zilnice, este cazul să notăm unele greșeli care se fac în mod obișnuit cu acest prilej. Mulți profesori — și de vină este aci în parte și programa — transformă lecțiile de lectură în simple comunicări de cunoștințe privind mai ales conținutul, de multe ori cu alunecări sociologizante, și cu prea puține preocupări pentru problemele de artă literară. Ba mai mult, unii profesori, din comoditate, cer elevilor să facă rezumatul pînă și al unor bucăți cu caracter liric, îi obligă adică să trateze astfel de producții ca pe niște creații epice, în loc să-i învețe cele specifice genului liric. Desigur, o asemenea greșeală se va răsfrînge negativ și asupra lecțiilor de recapitulare.

O mare greșeală se face și cînd profesorul limitează lecțiile de recapitulare la materialul de lectură din cuprinsul unui singur an școlar, fără a mai face apel la bucățile parcurse în anii precedenți ; în acest fel recapitularea este fragmentară, conținutul nu are o continuitate și în cadrul ei nu pot fi făcute satisfăcător și complet legăturile necesare pe teme și subiecte de sinteză. O piedică în realizarea unor lecții instructive și atractive de recapitulare o constituie faptul că manualele nu conțin întotdeauna cele mai reprezentative bucăți literare pentru valoarea unor scriitori, pentru caracterul unei epoci și, în același timp, pentru vîrsta copiilor. Mai întîlnim apoi și unele bucăți monotone, neatractive, fără calități literare, care displac pur și simplu elevilor, iar pe profesori îi pun în încurcătură sub raportul procedeelor metodice. Este de la sine înțeles că asemenea bucăți de lectură pun probleme și în conceperea temelor și în structurarea lecțiilor recapitulative. Principiul că lecturile literare din manuale trebuie să însemneze îmbinarea valorii artistice cu cerințele vîrstei trebuie aplicat și în orientarea școlarilor pentru lectura în afara clasei, lectură ce, după cum am amintit, trebuie să formeze o bună parte din cunoștințele care trebuie valorificate în lecțiile de recapitulare. În lipsa unei programe orientative în această privință, profesorii vor trebui să alcătuiască liste bine chibzuite și experimentate dacă se poate.

Există pericolul ca elevii să învețe pe dinafară lecțiile de recapitulare și să le folosească astfel în lucrările de control. Pentru a se evita un asemenea lucru, este bine ca încă din timpul anului să fie obișnuiți să gîndească personal și să se exprime cu cuvintele lor, repetările și recapitulările trebuind să aibă în primul rînd un rol formativ și de îndrumare. Controlul permanent al formulărilor în exprimarea orală și scrisă a copiilor este o cerință pedagogică binecunoscută. Acest principiu trebuie însă în mod continuu conjugat cu cerința ca elevii să caute pe de o parte să memoreze și să reproducă expresii și formulări cu valoare științifică și artistică, pentru îmbogățirea și cultivarea unui limbaj corect și expresiv, iar pe de alta, să reproducă pasaje ilustrative din diverse lecturi.

Făcînd continuu apel la bagajul lor de cunoștințe, la un material mereu viu și mereu înnoit, făcînd adică apel la munca independentă a elevilor, lecțiile de recapitulare vor fi ferite de efectele nedorite, de a fi scheme fixe și îndreptare primite și acceptate dogmatic. Or, lecțiile de recapitulare, în orice etapă a procesului de învățămînt, trebuie să rămînă în primul rînd modele ordonatoare și în al doilea rînd instrumente formative în educarea gîndirii independente și elastice a elevilor.

Am pomenit mai sus de munca independentă a școlarilor. Aceasta nu trebuie limitată la parcurgerea unei bibliografii pentru activitatea în afara clasei și nici la însușirea unui limbaj literar expresiv sau a unui bagaj de citate ilustrative. Toate acestea se transformă într-un depozit mort, ușor de uitat, dacă nu sînt mereu activate în procesul de învățămînt. De aceea, ca și lecțiile obișnuite, și cele de recapitulare trebuie făcute, pe cît se poate, cu participarea activă a clasei. Poate că e cazul să reamintim un cunoscut principiu pedagogic și anume că activizarea elevilor facilitează considerabil ușurința de exprimare, formarea unui limbaj viu și a unei gîndiri suple și prompte.

Solicitarea gîndirii elevilor poate părea unor profesori și chiar școlarilor mai puțin atrăgătoare și mai puțin spectaculoasă la lecțiile de recapitulare la lectură decît la cele de gramatică. Este adevărat, la gramatică, analiza simultană a unor categorii gramaticale, cu respectivele scheme ordonatoare, asigură cu o oarecare rapiditate reîmprospătarea și organizarea cunoștințelor. Reorganizarea și restructurarea lor în sisteme care impresionează prin logică, atrage în mod deosebit, place copiilor, și ca urmare le stimulează gîndirea și-i împinge spre munca individuală, creîndu-le plăcerile proprii matematicienilor.

La lectură, lucrurile se pun și trebuie să se pună oarecum altfel, datorită specificului acesteia. Astfel, în timp ce la gramatică orice recapitulare (dacă ne gîndim la exerciții și probleme, deci la traducerea în practică a celor învățate teoretic) nu poate fi o repetare obișnuită a materialului predat, datorită, după cum am spus, felului în care este solicitată gîndirea, la lectură există primejdia (și unii profesori fac greșeala) de a înțelege recapitularea ca o simplă repetare a celor predate, adresîndu-se mai curînd memoriei decît gîndirii. De aceea, lecțiile, după cum am mai subliniat, sînt monotone și ca urmare elevii se plictisesc, nu pot participa cu entuziasm la discuții, așa cum s-ar cuveni. Pentru a solicita și a stimula gîndirea elevilor, orice lecție de recapitulare (și cu atît mai mult la lectură) trebuie să fie, tot după cum am mai spus, o restructurare a cunoștințelor. Acestea trebuie să apară copiilor într-o lumină nouă, într-o structură și relație deosebită. De aceea, recapitularea trebuie să însemneze, încă din cadrul lecțiilor obișnuite, impulsionarea participării elevilor, prin corelarea cunoștințelor noi cu cele învățate și integrarea lor în sisteme mai largi. În acest fel, elevii sînt pregătiți, pe de o parte, să înțeleagă structura lecțiilor de recapitulare propriu-zise, iar pe de alta, capătă experiența necesară generalizărilor, a stabilirii relațiilor dintre cunoștințele dobîndite și a înțelegerii mai adînci a problemelor literare.

Ordonînd materialul în grupe tematice,* lecțiile recapitulative la literatură ajută elevii să compare bucățile între ele sub raportul conținutului ideilor, mijloacelor de exprimare etc., dezvoltîndu-le spiritul de observație și ochiul critic. Elevii vor putea să aibă o privire mai largă asupra lecturilor parcurse, asupra scriitorilor, vor putea să înțeleagă mai ușor rolul unei analize literare, să desprindă faptele semnificative sub raport social sau moral etc. Pe de altă parte, elevii vor putea mai ușor să înțeleagă și să aibă în minte un tablou cît de schematic al literaturii noastre, cu noțiuni mai clare despre marii noștri scriitori, despre operele lor. Căci, dacă un absolvent al școlii generale are prilejul să rămînă cu un tablou al istoriei noastre naționale, nu strică aceluiași absolvent să posede unele cunoștințe cît de cît închegate de istorie a literaturii românești.

---

* Sub raportul grupelor tematice, materialul de lectură ar putea fi împărțit întîi în compartimente mari, cum ar fi: literatura populară (teorie și exemple), scriitorii români clasici, literatura nouă, de după 23 August. În cadrul literaturii populare, materialul poate fi de asemenea împărțit tematic, ca, de pildă, după criteriul genurilor literare: doinele, baladele, basmele etc., sau după o tematică de conținut: lupta pentru dreptate socială în literatura populară, oglindirea exploatării în literatura populară etc.

Scriitorii români clasici pot fi studiați monografic, cu exemplificări din bucățile de lectură studiate sau pe teme mai generale ca: tema educației copiilului, școala de altădată, viața copiilor oglindită în operele scriitorilor clasici, tatăl și mama în literatura clasică, femeia în literatura clasică, oglindirea exploatării în literatura română, lupta pentru dreptate socială, lupta pentru independența națională, trecutul de luptă al poporului român oglindit în literatură, critica societății și moravurilor burgheze, țăranul în literatura română, poezia lirică clasică studiată, pastelul în literatura română etc., etc.

Literatura nouă, literatura de după 23 August, poate forma obiectul unei lecții de sinteză privind trăsăturile literaturii noi, cu exemple din bucățile cele mai reprezentative citate. De asemenea, poate face obiectul unor lecții tematice, cu subiecte ca: Poeții cîntă patria și partidul, România pe drumul construirii socialismului, copilul în literatura nouă, tema păcii și libertății în literatura nouă etc., bineînțeles tot cu exemple din bucățile de lectură citite, de preferat din cele mai reprezentative și cu evidente calități literare.

Folosirea literaturii beletristice la lecțiile de istorie

(Cu aplicații la istoria modernă universală, cl. a XI-a)

Lector univ. SEBASTIAN MANEA

Folosirea literaturii beletristice la lecțiile de istorie are o mare importanță atît pe plan instructiv, cît și pe plan educativ, iar rezultanta ei poate fi privită prin mai multe prisme, pe care vom încerca să le analizăm succesiv.

Literatura beletristică are atributul de a completa materialul istoric de specialitate și în primul rînd de a ajuta la fixarea mai adîncă a noțiunilor istorice, dîndu-le un conținut mai concret. De pildă, o mare bogăție de material cuprinde cunoscutul roman al lui Stendhal, *Roșu și Negru*, care — ca o adevărată cronică a secolului al XIX-lea — conturează și plasticizează aceste noțiuni care par uneori cam abstracte pentru elevi. Nu mai vorbim de operele marilor Balzac, Dickens, Zola, Tolstoi ș. a.

Cît de atrăgătoare și edificatoare în clarificarea noțiunilor istorice, în ceea ce privește colonialismul în general și rușinosul trafic de sclavi negri care era practicat de S.U.A. în special, sînt versurile din poezia „Corabia cu sclavi" de Heinrich Heine, din care reproducem cîteva strofe[1]:

Stă Mynheer van Kock, armatorul bogat,
Făcînd socoteli în cabină,
Să afle din marfa încărcată pe vas
Cîștigul ce-ar fi să-i revină.

E bun cauciucul, piperul e bun,
Trei sute de saci — merge strună.
Am aur și fildeș și totuși socot
Că marfa cea neagră-i mai bună.

Cinci sute de negri, toți senegalezi
Aleși grijuliu pe măsură.
Au carne de piatră, tendoane de fier,
Ce ieftină cumpărătură.

Sau, de același autor poezia *Țesătorii*,[2] edificatoare pentru situația muncitorilor de la mijlocul secolului trecut, în Germania:

În ochii de piatră, au neguri grele.
Stau lîngă războaie, scrîșnind din măsele;
Îți țesem Germanie, giulgiul de moarte
Blestem întreit în urzeala-i să poarte.
Noi țesem, noi țesem... etc.

Uneori, pentru vremurile îndepărtate, literatura beletristică înlocuiește izvoarele istorice, ca de pildă *Iliada* sau *Muncă și zile* a lui Hesiod pentru istoria Greciei. Aceste opere trezesc la elevi o reacție afectivă, deosebit de puternică și de multe ori neașteptată. V. I. Lenin a susținut totdeauna că pentru căutarea adevărului este absolut necesară existența unor emoții sufletești; rațiunea de a fi a literaturii este tocmai aceea de a declanșa aceste emoții.

Prin particularitatea ei, literatura suscită în rîndul elevilor sau studenților anumite sentimente sau resentimente față de evenimentele sau de personajele istorice,

[1] H. Heine, *Versuri*, Editura de stat pentru literatură și artă, București, 1956, p. 488.
[2] H. Heine, *Idem*, p. 478.

o asociere sau disociere față de faptele relatate. Ea posedă acest atribut de infiltrare în intimitatea cititorului, de emulație a activității sale practice și ne ajută să obținem din partea elevilor formularea concluziilor care se impun și generalizările respective.

Cursul de istorie devine mult mai accesibil și dobîndește mai multă plasticitate prin folosirea literaturii, iar anumite fenomene de ordin economico-social, colorate prin penetrația textelor literare, sînt cu totul altfel asimilate de elevi. De pildă, pătrunderea capitalismului în Anglia și în sectorul sătesc, fenomenul de îngrădire a pămînturilor, al migrației populației rurale către oraș pentru a lucra în fabrici, începutul „revoluției industriale", tot acest proces complex poate fi admirabil concretizat și colorat printr-o lectură parțială din poemul *Satul părăsit* de Oliver Goldsmith (1728—1774). Poemul oglindește în chip magistral pauperizarea țărănimii engleze, „atomizarea" ei — cum spune un istoric contemporan — și din punct de vedere demografic, aspectul de depopulare a satelor.

Cum am mai afirmat, beletristica are și o deosebită importanță documentară. Izvorul ei în diferite perioade ale istoriei l-a constituit realitatea mediului ambiant și de aceea literatura conturează mai pregnant faptele istorice, le generează căldură, viață, mișcare.

Romanul istoric îndeplinește mai multe atribute și are importanța lui, dar nu trebuie să-i supraestimăm rolul. În marea majoritate a cazurilor, el nu face altceva decît să reflecte mai palid sau mai tincturat adevărul științific, desfășurarea faptelor. După unii autori, el ne apare ca o zonă de interferență între știința istorică și literatură.

La lecțiile de recapitulare, semnificația pedagogică a literaturii apare și mai evidentă, ea fiind un element de prim ordin care ne va ajuta să fixăm atenția și interesul auditoriului, în desfășurarea întregii lecțiuni. Lectura unui fragment literar contribuie mult și la caracterizarea unei situații, la plasticizarea ei, la îmbogățirea vocabularului și a modului de exprimare. Elevii pot fi influențați de profilul moral al omului nou, oglindit de literatura socialistă, de principialitatea și munca sa creatoare, de atașamentul său față de popor, de patria socialistă și de partid.

★

Experiența profesorului de istorie este un factor determinant în procesul de selecționare a fragmentelor literare. El trebuie să știe să aleagă pe cel mai caracteristic pentru problema de actualitate. În afară de fragmentul citat, profesorul va recomanda elevilor lectura operei literare din componența căreia a făcut parte fragmentul menționat. E utilă și o remarcă succintă asupra personalității autorului în cauză, cum și asupra poziției sale ideologice. El poate utiliza materialul care se află în manualul școlar de literatură.

Orientarea ideologică în trierea materialului beletristic joacă un rol primordial. Profesorul trebuie să arate elevilor cărei categorii sociale aparține autorul operei citate, pe ce platformă social-politică se situează el, deoarece toate acestea se oglindesc în conținutul operei. Trebuie de asemenea avute în vedere în mod constant condițiile social-economice în care a trăit autorul, pentru a le putea valorifica din punctul de vedere al criticii istorice, adică stadiul de dezvoltare a relațiilor de producție din acel moment. Permanent trebuie avut în vedere nu numai obiectivul instructiv al lecturii prezentate, ci și cel educativ. O gamă de elemente constituie făgașul care duce la atingerea acestui scop : categoria socială căreia îi servește lectura respectivă, reacția pe care o provoacă în conștiința elevilor, posibilitatea de actualizare, de ancorare în realitățile prezentului etc. În general, se afirmă că fragmentele citate din literatură și care ating exclusiv afectivul sînt preferate de elevi celor care reclamă un efort mai mare intelectual sau de interpretare. În adevăr, auditoriul școlar acordă întîietate unei lecturi, de pildă, din romanul *Caracatița* de Frank Noris, pentru a caracteriza situația social-economică din S.U.A. dintr-o anumită perioadă, sau din romanul lui Henriette Beacher-Stowe pentru altă perioadă, față de alte texte cu un conținut mai teoretic. Aceasta nu înseamnă că noi trebuie să ne limităm la stadiul narațiunilor sau al operelor cu caracter descriptiv. Trebuie perseverat în direcția stimulării elevilor în a selecta și a distinge din literatura bele-

tristică fenomenul de ordin social. Materialul extras trebuie să fie concret şi cît mai colorat, să prezinte celor care ascultă tablouri cît mai pregnante privind lupta de clasă din perioada respectivă. El trebuie să corespundă în totul educaţiei ideologico-politice marxist-leniniste a elevilor. Utilizînd literatura ca izvor, noi trebuie să subliniem în mod constant faptul că concepţiile exprimate în acea operă căutau să contribuie la consolidarea sau la slăbirea instituţiilor din acel moment istoric, a regimului însuşi. Astfel, orientarea ideologică la nivelul cel mai înalt şi istorismul, adică principiul fundamental al metodei dialectice de cercetare, trebuie să constituie criteriile de bază ale selecţionării materialului beletristic.

★

Varietatea şi abundenţa materialului beletristic impune dozarea lui pe lecţii. Criteriul principal îl constituie accesibilitatea, alegerea după nivelul şi specificul auditoriului. Folosirea lui neraţională apare ca o primejdie, care ne este semnalată de majoritatea cadrelor didactice, în urma sondajului pe care l-am efectuat. Citatul folosit trebuie să întrunească mai multe calităţi. În primul rînd, trebuie să fie scurt, deoarece prolix fiind, oricît ar fi de indicat, ameninţă să schimbe caracterul orei de istorie. În al doilea rînd, trebuie să se axeze direct pe materialul predat, ca şi cum ar face parte integrantă din contextul respectiv. Acţiunea literară va ilustra fenomenul istoric în tot ce are el mai caracteristic.

În acest scop, se vor extrage coordonatele esenţiale, ideile cu caracter permanent care alcătuiesc osatura temei respective. Se pune întrebarea : Care material beletristic are prioritatea ? Cel contemporan sau quasi-contemporan cu evenimentul istoric în cauză, sau cel mai distanţat ? Incontestabil că opera literară proximă în timp şi spaţiu cu faptul petrecut în istorie, de vreme ce se presupune — pe bună dreptate — că prezintă cele mai multe, garanţii de cunoaştere şi de probitate. Se preconizează a se alcătui fişe de opere beletristice pentru fiecare capitol în parte, avînd certitudinea că multiplicitatea fişelor prezintă o chezăşie certă de posibilitate largă a selecţiunii, în vederea obţinerii extrasului optim.

Citatele menţionate din literatură nu trebuie să dubleze în nici un caz materialul istoric. Profesorul să fie convins că lectura în cauză nu se face pentru divertismentul celor care ascultă, ci are un scop bine determinat, instructiv-educativ. Pe de altă parte, trebuie evitată tendinţa unora de a se pasiona excesiv cu lectura fragmentului, în detrimentul expunerii documentar-istorice. O operă literară, *în general*, nu poate prezenta argumentarea ştiinţifică a unui document istoric.

Colaborarea între profesorii de istorie şi cei de literatură e necesară, dată fiind corelaţia între cele două discipline, cu scopul de a selecţiona mai bine materialul beletristic. Profesorii vor găsi procedee variate, metode noi, în scopul de a contribui la educarea în spiritul moralei comuniste a elevilor. Literatura şi istoria pot acţiona unitar în atingerea aceluiaşi obiectiv.

Încă în 1882 Charles K. Adams ne demonstra strînsa corelaţie dintre istorie şi literatură şi ca o butadă sublinia că zeiţa istoriei, Clio — una din cele nouă muze — avea o strînsă contingenţă cu literatura.[3]

★

Vom prezenta, spre exemplificare, cîteva fragmente care se încadrează succesiv într-o serie de momente din istoria modernă universală.

Economia capitalistă a luat locul economiei de tip feudal şi o dată cu ea fenomenul consacrat cu numele de „revoluţia industrială" a transformat radical, dar şi dramatic, condiţiile de existenţă ale omenirii. Maşinismul a determinat concentrarea în uzine vaste a mii de muncitori şi pe lîngă ascuţirea exploatării a creat condiţii infernale de muncă şi de viaţă muncitorilor. Copleşit de nevoi, de incertitudinea zilei de mîine, în „condiţia umană" a capitalismului, omul se despersonalizează şi se abrutizează. Un astfel de tablou sugestiv şi edificator ni-l oferă marele romancier francez Emile Zola, în romanul său *Munca*. Iată-l :

[3] Charles K. Adams, *A manual of istorical literatur*, New York, 1882, p. 7.

„Topirea oțelului pus în aceste cale de cuptor se făcea în trei-patru ore. După aceea calele erau scoase și vărsate, operație care cerea o muncă ucigătoare. Cînd Luc se apropie de un alt cuptor, recunoscu acolo pe Fauchard, omul care scotea calele. Galben, uscat, cu fața slabă, coaptă și scofîlcită, Fauchard avea totuși niște picioare și brațe herculeene.

Diformat fizicește de această muncă grozavă, mereu aceeași, pe care o făcea de 14 ani, el a suferit și mai mult în inteligența lui, îndeplinind un rol de mașină fără vreo acțiune personală, devenit el însuși un element de luptă cu focul mistuitor. Nu era destul că trupul i se pocise și că ochii i se arseseră în bătaia flăcării, dar avea conștiința decăderii sale intelectuale. Venit numai la 16 ani în acest monstru de foc, își amintea că fusese un băiat inteligent. Acum inteligența se slăbise și se stingea sub meseria lui zdrobitoare și ucigașă.

Nu mai simțea decît o singură nevoie, nu avea decît o plăcere să bea, să bea cei patru litri de vin în timpul unei zile sau al unei nopți de lucru ucigător, să bea pentru a nu se face cenușe, pentru ca cuptorul să nu-i facă pielea scoarță, în sfîrșit pentru a simți și el o ultimă mulțumire și pentru a-și sfîrși viața în stupizenia fericită a unei bețiii neîntrerupte". [4]

Situația țăranului în aceeași perioadă poate fi ilustrată citindu-se din teatrul lui Louis Sebastian Mercier, scriitor francez (1740—1814).

Țăranul se adresează nobilului cu cuvintele : „Ne credeți probabil foarte nesimțitori, de vreme ce ne asupriți, credeți că noi trebuie să suportăm în liniște toate silniciile și jignirile pe care ni le aduceți. În caz de împotrivire aveți împotriva noastră închisoarea și ocna, iar judecătorii voștri nu ne ascultă". [5] Într-o altă piesă a lui Mercier, un muncitor răspunde aristocratului, care-l numise „prietenul său" : „Eu sînt muncitor, eu nu sînt prietenul dumitale, eu sînt sărac, pentru că există prea mulți bogați".

Pentru o întreagă perioadă a istoriei moderne, operele marilor prozatori ai secolului XIX, Honoré de Balzac și Charles Dickens, sînt de o importanță covîrșitoare, fapt consacrat de altfel în toate tratatele și manualele care ating această problemă. Citatul din Engels referitor la Balzac e de asemenea foarte cunoscut. Acesta scrie că din opera lui Balzac a învățat „mai mult asupra capitalismului contemporan decît din toți istoricii, economiștii și statisticienii de profesie ai epocii, luați laolaltă" [6]. Această vastă comedie umană cuprinde în paginile sale lumea nobilimii în descompunere, a țăranilor, a negustorilor, cămătarilor, bancherilor, faliților, ziariștilor, politicienilor, juriștilor, a clerului, în ceea ce are mai caracteristic. „Sub formă de cronică a moravurilor, continuă Engels, Balzac descrie din 1816 pînă în 1848, aproape an cu an, presiunea din ce în ce mai mare pe care burghezia în drumul ei ascendent a exercitat-o asupra nobilimii ce se regrupase după 1815. Balzac strînge în jurul acestui tablou toată istoria societății franceze".

Ludovic Filip de pildă, se profilează astfel sub pana lui Balzac : „Dumneavoastră credeți — spune unul din personajele scriitorului — că Ludovic Filip e cel care domnește. Dar deasupra regelui, deasupra Chartei, stă sfînta, adorata, solida, amabila, frumoasa, grațioasa, nobila, tînăra, atotputernica monedă de 5 bani". [7]

Alături de Balzac se situează și Charles Dickens. Și el a creat un gen de „comedie umană", deoarece imaginea lumii dickensiene constituie un spectacol variat, documentar. Imoralismul burghez și ideologia necruțătoare a mercantilismului se îngemănează și se reflectă minunat în *Documentele postume ale Clubului Pickwick*, operă celebră apărută în 1836. Societatea engleză din acea epocă, cu faimoasele „workhouses", cu „legile săracilor", cu corupția aparatului administrativ și judiciar, apare ca leit-motiv în opera dickensiană și citatele respective dovedesc o deosebită eficiență metodică.

Credem că exemplificările de mai sus dovedesc numai în parte importanța instructiv-educativă a literaturii beletristice la cursurile și lecțiile de istorie, literatură care completează expunerea profesorului, contribuind la reprezentarea mai vie, mai colorată, a evenimentelor istorice.

[4] E. Zola, *Le travail*, Ed. Flammarion, Paris, 1923, p. 17.
[5] L. S. Mercier, *Theatre*, Amsterdam, 1778, p. 116.
[6] K. Marx și Fr. Engels, *Despre artă și literatură*, E.S.P.L.A., 1953, p. 137.
[7] H. de Balzac, *Verișoara Bette*, E.S.P.L.A., București, p. 263.

Diagnostic și prognostic în orientarea școlară și profesională

Prof. ION HOLBAN
cercetător științific principal, Institutul de științe pedagogice, filiala Iași

Orientarea profesională, incluzînd în caracteristicile evoluției sale trecerea de la acțiunea de simplă îndrumare a tineretului către diferite profesiuni (realizată la sfîrșitul anumitor perioade de școlaritate) la forma actuală de conducere continuă a copilului prin școlile cu structuri și grade diferite, ridică problema diagnosticului psihic în însuși procesul de formare, orientarea și formarea constituind două acțiuni ale căror linii se identifică din ce în ce mai mult. Această nouă direcție cunoaște o accentuată tendință umanistă, exprimată în preocuparea de a situa copilul în condițiile cele mai prielnice realizării sale depline, ale integrării sale sociale și, prin aceasta, ale integrării profesionale, ulterioare, optime.

Apropierea dintre școală și instituția orientării profesionale călăuzește, pe de o parte, pedagogia către accentuarea preocupării de identificare și cultivare a specificului individual al copilului, iar pe de altă parte, înlesnește trecerea de la un criteriu constatativ, static și dogmatic, în orientarea profesională, la unul formativ, implicit dinamic și interpretativ.

Dezvoltarea integrală a personalității fiecărui copil, corespunzătoare specificului individual, devine obiectivul activității educative, dar și al acțiunii de orientare profesională, întrucît ambele urmăresc plasarea continuă a copilului în formele de activitate care convin acestuia și care asigură desfășurarea evoluției fiecăruia pe linia propriilor caracteristici. La această acțiune, alături de psiholog și pedagog, își aduc contribuția medicul și uneori sociologul, prin mijloacele de care disciplinele respective dispun. Dezvoltarea complexă a personalității și considerarea ei ca atare în acțiunea de orientare profesională constituie rezultatul unei munci colective, efectuate de specialiști în măsură să ofere tinerilor asistență pe liniile specialităților lor. În această acțiune de formare și orientare, ideea de diagnostic, ca și cea de prognostic, sînt continuu prezente, ca rezultat sintetic al abordării personalității pe diferitele laturi — fizic, psihologic, pedagogic, social — și reprezintă, în esență, forma de acțiune cu posibilități minime de eroare.

Același principiu de abordare a întregului se impune și în diagnosticul psihic. În formele noi de activitate profesională, rezultate din extensiunea sistemului de muncă automatizată și din intervenirea ergonomiei, se ridică tot mai puțin problema capacității de rezolvare a temei și tot mai mult cea a posibilităților de integrare în condițiile de lucru. Această deviere a atenției cercetătorului de la temă la condiții înseamnă, pe plan psihologic, trecerea de la cunoașterea exclusivă a capacității sau aptitudinilor (implicate în rezolvarea temei) la înțelegerea personalității, ca totalitate, integrarea presupunînd intervenirea acesteia prin coordonatele sale majore. Deoarece condițiile vieții reale solicită persoana integral, reacțiunea acesteia la solicitare este rezultatul unui echilibru interior stabilit ad-hoc. Astfel, de multe ori, reacții neadecvate apar nu din lipsa unei anumite capacități ci din structurarea, în prezența unor condiții, a unui echilibru interior, în care rolul hegemonic al unor variabile paralizează total sau parțial posibilitățile de manifestare ale altora. Această situație permite observația conform căreia diagnosticul psihic nu implică numai inventarierea tuturor variabilelor constatate la o persoană, ci și stabilirea relațiilor dintre aceste variabile, definirea variabilelor dominante și a echilibrului existent între ele. A cunoaște înseamnă a stabili o ordine între fapte, a scoate în evidență ceea ce este caracteristic și a subordona multitudinea informațiilor ideii de unitate, cunoașterea implicînd în psihologie, înțelegerea personalității prin ceea ce are specific.

În aceste condiții, se ridică cu privire la diagnosticul psihic, probleme care condiționează însăși valoarea conținutului său: a) relația dintre variabila individualizată și personalitate; b) relația dintre funcțiile intelectuale și inteligență, considerată ca factor general; c) relația dintre diferitele compartimente psihice.

a) Cele mai multe psihoprofesiograme conțin o enumerare a variabilelor psihice apreciate ca necesare pentru încadrarea persoanei în domeniul respectiv de

lucru. Psihologul practician, îndemnat să satisfacă cerinţele unei astfel de profesiograme, procedînd în cercetarea variabilelor la abordarea lor izolată, va stabili concluzii care vor avea numai o valoare relativă.

În diagnosticarea atenţiei, de pildă, indicaţiile unui test, denumit de atenţie, nu-i vor putea fi utile, căci cu toate că atenţia condiţionează orice act de cunoaştere, ea nu poate fi exprimată printr-un anumit randament. Atenţia nu poate fi diagnosticată prin teste specifice, deşi ar putea fi dedusă din aproape oricare, atenţia şi capacitatea exprimînd în linii mari randamentul. Capacitatea de concentrare, aspect prin care poate fi definită atenţia, este în primul rînd condiţionată de motivaţie (interesul pentru obiect), precum poate fi determinată de vîrstă, de capacitatea generală intelectuală, de starea de sănătate, de gradul de odihnă, de deprinderea cu anumite forme de activitate, de educaţie, de stări subiective. Dar, înainte de toate, tipurile de atenţie aparţin tipurilor de personalitate. Ele reprezintă forma sub care diferitele structuri psihice se manifestă în procesul de mobilizare, dirijare şi menţinere a energiei. În genere, atenţia este un simptom al energiei şi al echilibrului psihic. Persoanele care prezintă aceste însuşiri, au în activităţile lor continuitate şi posibilităţi de aprofundare. Ele sînt buni observatori, tocmai prin aceste caracteristici. Dimpotrivă, persoanele care nu au atins maturizarea temperamentală necesară manifestă multă instabilitate în procesele de cunoaştere, iar cele precipitate (persoanele la care predomină în echilibru temperamental procesele de excitaţie) nu rezistă în stări de supraveghere, de urmărire a unui cîmp monoton. Emotivii, deşi au stabilitate în activitate, prezintă o posibilitate de adaptare mai limitată, trec greu de la o activitate la alta, iar tensiunea cu care lucrează restrînge cîmpul informaţional. Tipul intravertit, prin posibilitatea pe care o prezintă de a se singulariza, oferă într-o activitate de control sau de supraveghere un randament superior persoanelor extravertite. Aceste caracteristici tipologice, exprimate prin actele de atenţie, constituie forme constante de lucru ale persoanei. Cu toate că educaţia, motivaţia sau procesul general de maturizare pot interveni favorabil în multe cazuri, particularităţile atenţiei rămîn să exprime, totuşi, trăsăturile dominante ale personalităţii şi persistă, exteriorizîndu-se în condiţiile vieţii cotidiene. Diagnosticul atenţiei devine valabil prin raportarea constatărilor făcute la caracteristicile personalităţii, rezultatul unui examen constatativ analitic avînd doar o valoare limitată şi exprimînd existenţa unei capacităţi de efort restrînse în timp şi susţinute de interesul de a reuşi. Asemenea atenţiei, problema se pune pentru toate variabilele psihice, ceea ce îndreptăţeşte afirmaţia că un diagnostic corect (diagnosticul implică prognoza) necesită, ca procedeu de lucru, sau trecerea de la întreg spre parte, sau raportarea oricărei variabile la caracteristicile întregului.

b) Aceeaşi problemă se ridică în cercetarea aplicativă cu referire la relaţia dintre inteligenţă — privită ca factor general — şi aptitudinile intelectuale, apreciate ca factori speciali. Trebuie precizată, iniţial, importanţa diagnosticării capacităţii generale. Prin procesul de formare şi promovare, şcoala selectează continuu, în funcţie de nivelul general al dezvoltării mintale, pentru formele superioare de pregătire. Sub acest aspect, diagnosticul capacităţii apare ca element de bază al acţiunii de orientare şcolară, în care este implicată şi ideea de formare, sub raportul satisfacerii posibilităţilor copilului. Investigaţii experimentale, prin probele de dezvoltare Binet-Simon, Pintner-Paterson sau Wechsler, efectuate o dată cu intrarea în şcoala generală, ar permite primele informaţii obiective şi posibilitatea de urmărire ulterioară în cadrul procesului de învăţămînt.

Este de asemenea importantă cercetarea tuturor celorlalte aptitudini intelectuale : gîndire, memorie, observaţie, imaginaţie. Semnalarea prezenţei unor aspecte psihice dezvoltate deosebit constituie pentru orientare direcţii de susţinut. Se ridică, însă, şi aci problema utilităţii practice în ce priveşte insistarea asupra acestor însuşiri în cazul majorităţii copiilor şi pentru cele mai multe forme de activitate. Capacitatea generală asigură, în limite statistice, prezenţa însuşirilor intelectuale într-un grad corelat acesteia, iar pe de altă parte, activităţile nu cer aptitudini diferenţiate într-un mod deosebit. Exerciţiul organizat completează de multe ori, la nivelul posibilităţilor persoanei, insuficienţe ale experienţei empirice, iar integrarea în activitate condiţionează, prin solicitare, schimbări în raportul dintre diferite variabile constatat la un moment dat. Memoria, de exemplu, referindu-ne la unele constatări ale cercetătorului R. Meili [1], este foarte greu de diagnosticat, iar analiza

[1] R. Meili, *Manuel de diagnostique psychologique*, P.U.F., 1954.

factorială nu a confirmat existența atîtor forme diferențiate de memorie cîte ar părea că dezvăluie experiența empirică. În același timp, integrarea în activitate implică familiarizare cu obiecte, denumiri, semnificații, persoane, cifre. Acestui fenomen pare că i se datorește succesul multor persoane în activitate și nu unor posibilități de performanță excepțională a memoriei, pe care observarea superficială ar indica-o. Memoria constituie una din condițiile generale ale vieții. Aceste fapte fac improprie, într-o profesiogramă, specificarea ca necesar într-un grad de dezvoltare superior a unui număr considerabil de forme de memorie, căci cine le asigură individualitatea, posibilitatea diagnosticării și implicația lor, ca atare, în procesul de muncă? De multe ori, un test de memorie poate fi considerat un simplu test de atenție, precum, tot de multe ori, pentru identificarea valorii rezultatelor acestuia, este necesară o referire la capacitatea generală a persoanei. Aceste rezerve se explică prin necesitatea simplificării diagnosticului psihic în sensul că, în limite normale, de o inteligență generală normală sînt corelate aptitudini intelectuale normale, iar în această limită a normalului, pe care nu trebuie să o subestimăm, rezidă posibilitatea de rezolvare a solicitărilor unui număr considerabil de profesiuni aparținînd tuturor categoriilor de activitate — de la formele simple productive, la cele complexe de cercetare.

c) Diagnosticul psihic include, ca o condiție a valabilității sale, și problema interrelației dintre diferitele compartimente psihice. Diagnosticul eficient este acela care surprinde omul în complexul realității, iar această realitate solicită întregul și niciodată un singur factor. Personalitatea trebuie văzută prin dominantele sale și prin factorii săi generali dinamici — energie, mobilitate, echilibru psihic — care se găsesc exprimați în caracteristicile fiecărui act psihic aflat în desfășurarea sa interioară sau exprimat într-o conduită. Oare este util ca fenomenele intelectuale să le privim în mod de sine stătător? Caracteristicile temperamentale nu intervin ele în modul de desfășurare a acestora? Un copil la care echilibrul temperamental este afectat prin predominarea stării de excitație va fi el un bun observator (?), procesele sale de concentrare vor fi oare continui și susținute (?), desfășurarea procesului de prelucrare a datelor va cunoaște o formă ordonată — informare completă, deliberare consecventă, decizie și acționare — (?), acțiunile sale (referindu-ne la planul motric) vor fi directe, rezultat al deliberării (?), energia mobilizată va fi ea proporțională cu solicitarea? Pentru un chimist, de exemplu, prezența unei gîndiri superioare constituie un indiciu suficient de succes profesional? Analiza activității respective scoate în evidență necesitatea unei desfășurări corecte a proceselor de gîndire, a unei posibilități de analiză și sinteză organizată, a unei capacități de concentrare susținută în timp, a acordării unei ponderi deosebite fiecărui act săvîrșit etc. În aceste specifice apare caracterul unitar al vieții psihice: posibilitatea intelectuală colorată, în desfășurarea ei, de caracteristicile temperamentale.

Aceste fapte scot în relief necesitatea evidențierii — la nivelul persoanei — a dominantelor psihice, variabile care exprimă specificul individual, dînd tuturor actelor persoanei coloratura proprie. Se recomandă în diagnosticul psihic — elaborat la nivelul persoanei — abordarea dominantelor psihice și analiza factorilor dinamici ai personalității: inteligență, energie, mobilitate și echilibru psihic, pentru că aceștia se găsesc incluși în orice act privind persoana în relația sa cea mai specific umană — procesul de muncă, aspect particular al procesului de adaptare. Reproșăm în același timp tipologiilor clasice (schizotimie — ciclotimie sau introversiune — extraversiune) faptul că nu exprimă pe planul realității contingența directă dintre om și activitate. De altfel, cei mai mulți autori de tipologii (Kretschmer, Eysenk, Rorschach, Jung, Freud, Adler, Murray, Heymans etc.), lucrînd în clinici, au privit persoana în conflict cu sine însăși sau cu mediul înconjurător. La fel reproșăm lucrărilor de analiză factorială, care au rămas pe un plan de prezentare statică — enumerare și clasificare — dar nu au indicat caracterul dinamic, de forță, al variabilelor psihice și nici nu au extins cercetarea variabilelor respective în interrelația celorlalte, spre a ajunge la caracterul unitar și specific de manifestare a persoanei. Dominanta psihică satisface această realitate și permite, pornind de la caracteristicile sale, indicațiuni asupra unui cîmp cît mai extins din sfera personalității. Diagnosticul conturat în aceste condiții poate fi considerat ca avînd o eficiență maximă.

Diagnosticul reprezintă descifrarea formulei personale. Stabilirea dominantelor psihice constituie prima etapă a investigațiilor. Adîncirea cercetării scoate în relief valoarea capacității generale, a aptitudinilor sau a abilităților, conturîndu-se astfel

nivelul posibilităţilor copilului. În funcţie de acest nivel, ca şi de caracteristicile sale temperamentale sau de caracter, se organizează o mare parte din procesul instructiv-educativ. Aprecierea eficienţei acestui proces apare din raportarea nivelului de realizare atins la nivelul posibilităţilor.

Posibilităţile copilului nu pot constitui, prin ele însele, bazele unui prognostic, ele prezentînd numai premisele unei dezvoltări. Valoarea orientării şcolare sau profesionale, calitatea procesului de învăţămînt, aspectul favorabil al condiţiilor de mediu sînt factori care contribuie la realizarea copilului. Atunci cînd se hotărăşte, în cazul concret al unui copil, asupra şcolii de urmat sau asupra profesiunii, trebuie luate în consideraţie nu numai nivelul posibilităţilor pe care le prezintă, ci şi nivelul de realizare efectiv atins, posibilitatea singură neconstituind un suport suficient în deciziile care se iau asupra viitorului copilului. S-ar putea spune că nivelul posibilităţilor condiţionează, sub un anumit aspect, posibilitatea unei acţiuni programate din partea cadrelor didactice. Conturarea intereselor adînceşte această linie, dar trebuie evitată greşeala de a se diagnostica prematur interese speciale, căci interesele speciale se definesc în funcţie de experienţă şi se cristalizează definitiv după integrarea tînărului într-o anumită formă de activitate. În epoca şcolară trebuie să se vorbească de interese pentru domenii largi de activitate sau de cercetare şi să se încurajeze orice interes special sesizat în preocupări. În acest dublu proces — de diagnostic şi de dezvoltare — trebuie acordată o atenţie deosebită grefării intereselor pe posibilităţi reale.

Nivelul aspiraţiilor nu trebuie exclus din sfera diagnosticului psihic. El constituie o linie de perspectivă a copilului care, adecvat conturată, devine o linie de urmărit de către educator în acţiunea sa formativă.

Diagnosticul psihic ridică de asemenea problema metodelor de investigaţie, calitatea acestora condiţionînd valoarea constatărilor. Orientarea profesională desfăşurîndu-se în instituţiile de învăţămînt, cunoaşterea copilului trebuie privită în aceste condiţii.

Şcoala oferă posibilitatea unei cunoaşteri complete. Legăturile dintre şcoală şi familie deschid posibilităţi de informare asupra caracteristicilor de ereditate şi mediu, asupra modului de evoluţie a copilului, asupra cristalizării anumitor forme de conduită. Şcoala, în acelaşi timp, prin multiplele sale variabile, solicită copilului posibilităţi de adaptare pe planuri distincte — proces de învăţămînt, disciplină, relaţii cu colegii şi profesorii, manifestări extraclasă sau extraşcolare. Toate aceste aspecte oferă condiţii de desfăşurare cunoaşterii, prin observarea conduitei şi analiza activităţii. Analiza procesului de integrare sau, într-un cadru mai restrîns, a reuşitei şcolare, precum şi explicaţiile acordate cazurilor de integrare sau de neintegrare, de succes sau insucces şcolar, permit concluzii importante în stabilirea legăturilor determinante dintre factorii psihici şi formele activităţii. Se mai pot obţine în şcoală informaţii prin metoda aprecierii obiective[2], a convorbirii şi a chestionarului. Profesorul sau psihologul şcolar pot intra prin aceste metode în posesia unui număr considerabil de informaţii. Datoria lor este să le analizeze, să găsească relaţii între ele, acordînd fiecăreia ponderea necesară şi distingînd ceea ce pe planul persoanei este esenţial, semnificativ sau specific.

Bogăţia de informaţii de care dispune şcoala — urmare a unui contact continuu în acţiunea de modelare — reprezintă o sursă de cunoaştere utilă pentru orientarea profesională, continuitatea procesului de învăţămînt oferind posibilitatea de a surprinde (ceea ce André Rey atribuie metodei genetice) „nu numai maniera în care cunoştinţele şi actele se acumulează, ci şi cum, legîndu-se unele de altele, ele se transformă şi capătă proprietăţi noi“[3]. Această cunoaştere a copilului sub aspect evolutiv constituie forma cea mai valoroasă de investigaţie. Pentru diagnosticul psihic este de o necontestată valoare cunoaşterea procesului de cristalizare a unor însuşiri, deoarece ceea ce este consolidat în timp oferă garanţia unei prognoze eficiente.

Asemenea examenelor şcolare, prin care se verifică cunoştinţele asimilate de elevi şi modul în care acestea sînt utilizate, există şi examene psihologice constatative. Ele se realizează prin intermediul testelor şi al chestionarelor, prezintă avantajul unui diagnostic obiectiv şi se desfăşoară într-un timp relativ scurt. Necesitatea de verificare a datelor obţinute prin observaţie, de stabilire a unui diagnostic dife-

[2] Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalităţii*, „Analele Româno-Sovietice“, nr. 3/1957.

[3] André Rey, *Connaissance de l'individu*, Dessart, Bruxelles, 1963.

rențial, de clarificare a unor cazuri ambigui, impune folosirea testelor în școală. În mod deosebit, trebuie făcută observația că de multe ori un examen experimental poate să ofere surprize, scoțind în evidență aspecte nesesizate în cadrul activității școlare, sau să atragă atenția asupra unor elevi a căror manifestare nu a permis aprecierea corectă a posibilităților.

Un examen experimental trebuie să fie, pe cît se poate, un examen complet, un examen care să permită înțelegerea personalității prin reliefarea dominantelor sale. Confruntarea datelor obținute în laborator cu datele obținute prin observație și analiză în școală oferă diagnosticului garanții mărite de valabilitate.

Este de apreciat ca foarte important diagnosticul dezvoltării mintale o dată cu intrarea în școală și folosirea cu precădere a probelor individuale care deschid largi posibilități observației. Se poate vorbi, în laborator, de o formă experimentală a metodei observației, inclusă, în special, în probele de comportament. Observația în laborator conferă rezultatelor o validitate în cazul concret, care, adăugată validității statistice a probelor, mărește siguranța concluziilor.

Testele trebuie apreciate ca simple instrumente de cercetare, iar rezultatele lor privite critic, acordîndu-li-se valoare de interpretare. De cele mai multe ori, pentru înlăturarea unor contradicții dintre rezultatele obținute la diferite probe este necesar să se utilizeze metoda de interpretare a probelor prin corelația psihologică, metodă preconizată de P. Botezatu [4]. Metoda interpretativă, apreciată ca metodă de prelucrare a informațiilor, de ordonare și de gradare, trebuie considerată indispensabilă în stabilirea oricărui diagnostic psihic. Ea acordă o valoare obiectivă oricărei informații și permite înțelegerea datelor în sensul unității persoanei, fiind impusă de caracteristicile fundamentale ale vieții psihice. A interpreta, precizează Fr. Baumgarten [5], înseamnă a da sens unui fenomen, a reduce numărul nelimitat de evenimente la cîteva forme fundamentale, a crea o ordine între fapte.

★

Cercetările de psihologie aplicată acordă o deosebită atenție metodelor de investigație și chiar principiilor incluse în valabilitatea diagnosticului psihic, dar se ocupă mai puțin, considerîndu-le subînțelese, de condițiile în care se desfășoară cercetarea. Poate nu este lipsită de interes remarcarea faptului că în însăși activitatea productivă, în marea industrie, ergonomia intervine tot mai activ în ameliorarea condițiilor de lucru — factor de ambianță — și asigură continuu prin aceasta o sporire a productivității muncii. Ameliorarea condițiilor de lucru constituie o preocupare a cărei importanță s-a accentuat în special în ultima decadă, făcîndu-se prezentă și în procesul de învățămînt, unde o ramură a ergonomiei, ergonomia școlară, se ocupă, prin studii experimentale, de rezolvarea acestei probleme [6].

Date fiind caracteristicile vieții psihice și dificultățile întîmpinate în diagnosticul psihic, este necesar să se insiste, în mod special, asupra condițiilor în care trebuie să se desfășoare acțiunea de cunoaștere a structurii psihologice a copiilor, ținînd seama și de faptul că există o tendință de minimalizare a acestei probleme.

Școala oferă condiții favorabile desfășurării activității de cunoaștere a individualității copilului prin metoda observației și ea poate, de asemenea, în cazurile în care dispune de un mic laborator de psihologie, să ofere condiții favorabile organizării unei convorbiri, aplicării unui chestionar sau a unor teste, în special, individuale.

Necesitatea unui laborator de psihologie, detașat de școală, este impusă, însă, de condițiile cerute pentru desfășurarea optimă a unui examen psihologic experimental — amenajare adecvată a localului, ambianță favorabilă explorării psihice, dotare deosebită, personal de specialitate bine format.

Precedat de un examen medical și de analiza tuturor informațiilor referitoare la persoana în cauză, examenul psihologic începe prin completarea unui buletin informativ. O discuție bine întreținută cu această ocazie, urmărindu-și desfășurarea totdeauna specifică, contribuie la realizarea a două obiective : pătrunderea în formula psihologică a persoanei și stabilirea unei legături de încredere între examinat și examinator.

---

[4] P. Botezatu, *Interpretarea probelor prin corelația psihologică*, „Comunicare", București, 1961.

[5] Fr. Baumgarten, *Orientation et selection professionnelles par l'éxamen psychologique du caractére*, Dunod, Paris, 1954.

[6] O. Berlogea, *Metode ergonomice aplicate la învățămînt*, „Comunicare", București, 1967.

Examenul psihologic se organizează în funcţie de obiectivul urmărit, căutîndu-se, prin probele utilizate, acoperirea criteriului persoanei şi cel al profesiunii. În desfăşurarea sa este necesar : să se faciliteze procesul de adaptare a copilului la examen, trecîndu-se de la probe simple spre probe complexe ; pentru mai multă eficienţă, în succesiunea probelor, să se plaseze în perioada optimă de lucru probele cu mai multă valoare diagnostică ; începutul examenului constituind o fază de adaptare, este necesar ca probele respective să se refere la variabile psihice vizibile prin toate celelalte probe (atenţie, memorie); psihologul să aibă posibilitatea de mişcare, alegîndu-şi probele în funcţie de problemele care i se oferă spre elucidare, ţinînd seama că fiecare probă rezolvă o ipoteză, dar permite apariţia altela.

Pregătirea psihologului, teoretică şi practică, constituie o condiţie principală a unui diagnostic valabil. Acest nivel de realizare se atinge după o perioadă îndelungată de practică. Experienţa didactică sau de laborator ajută la formarea schemelor operaţionale, a criteriilor de apreciere, a posibilităţii de a stabili corect abaterea de la normal sau de a sesiza un act revelator din contextul altora. Un bun psiholog trebuie să fie străin de rutină, să poată, atunci cînd unele rezultate sînt contradictorii, face o analiză psihologică a probei şi să utilizeze în acest caz metoda intercorelaţiei psihologice dintre probe. Pentru un bun psiholog, experimentul de diagnoză se apropie, ca structură, de cel de cercetare, urmărind, în desfăşurare, precizarea şi verificarea unor ipoteze iniţiale. Cunoaşterea probelor, pe care mulţi o confundă cu stăpînirea tehnicii de aplicare, constituie o condiţie care se realizează cu greutate. Erori de interpretare pot apărea continuu. La testul de baraj, luînd un exemplu banal, aprecierea atenţiei după numărul de patrate barate constituie o eroare de interpretare, căci numărul de patrate barate reprezintă ritmul de lucru, iar în solicitarea subiectului de a lucra foarte repede numărul de erori reprezintă posibilitatea de a lucra corect în condiţiile unei variabile străine de posibilitatea de concentrare : ritmul impus. Psihologi mari, ca Yerkes, au comis erori în aprecierea evoluţiei capacităţii intelectuale a persoanei în funcţie de vîrstă, neţinînd seama de caracteristicile testelor aplicate. Alţii, precum observă Vernon, aplicînd teste verbale, au găsit diferenţă de capacitate între copii aparţinînd unor clase sociale, naţionalităţi sau rase deosebite. Numai aplicarea testelor neverbale şi, în special, a celor de performanţă a dat problemei o rezolvare corectă. Aceste fapte arată că testele, contrar părerii obişnuite, sînt instrumente dificile de lucru şi că numai un specialist poate asigura şi bune rezultate.

Diagnosticul psihic reprezintă o problemă de mare importanţă practică. Valoarea sa este determinată de principiile implicate în cercetare, de metodele utilizate şi de condiţiile în care se desfăşoară investigaţia. Orientarea şcolară şi profesională îşi demonstrează utilitatea în primul rînd în funcţie de posibilitatea stabilirii unui diagnostic corect. Sub acest aspect, ţinînd seamă de caracterul prospectiv al acţiunii de orientare şi formare a copilului, trebuie făcută precizarea că orice diagnostic psihic include, explicit sau implicit, ideea de prognostic. Valoarea acestuia urmează să fie validată în condiţiile normale ale vieţii sociale.

Laboratorul de psiho-socio-pedagogie școlară

Prof. MARIUS GROPPOȘILĂ
cercetător la Institutul de științe pedagogice

Cercetînd, atît experiența valoroasă de pînă acum a școlii noastre cît și cerințele stringente ale situației prezente și de perspectivă a dezvoltării societății noastre socialiste, pentru optimizarea tuturor laturilor procesului instructiv-educativ, în vederea creșterii eficienței școlii în toate domeniile, considerăm că formula de rezolvare — cea mai sigură, apropiată și operativă — o reprezintă *investigația psiho-socio-pedagogică, organizată și desfășurată în toate sectoarele și nivelele de școli, în fiecare unitate școlară — sub forma unor nuclee, colective sau laboratoare.*

Necesitatea unei complexe investigații psiho-socio-pedagogice rezultă în primul rînd chiar și dintr-o singură privire rațională asupra unității structurale și funcționale a procesului de învățămînt. De pildă, psihologia și științele înrudite (de graniță) studiază individualitatea elevului cu toate trăsăturile și particularitățile ei; totodată, cum elevul (omul) nu trăiește și nu se formează în eprubetă, ci în sînul societății, cu toate unitățile ei (familie, uzină, instituții extrașcolare — case de cultură, teatru, cinematograf etc.), cunoașterea mediului social îl oferă sociologia. În consecință, pedagogia — știință a educației — organizează și dirijează acțiunea de formare și dezvoltare a personalității omului, în funcție de individualitatea lui și de mediul social, coordonînd interacțiunea dintre acești doi factori, în vederea scopului propus, generat de însăși orînduirea socială în mijlocul căreia trăiește, pe care la rîndul lui omul o influențează și el în evoluția ei. Probabil că în acest sens gîndea și prof. N. Moisescu, care, într-una din lucrările sale — încă din anul 1920 — spune: „De aci trebuința ca să se înceapă opera educației cu studiul individualității elevilor și să se termine cu formarea personalității lor“ [1]. Iată o primă și globală valență a necesității Laboratorului de psiho-socio-pedagogie școlară pentru optimizarea procesului instructiv-educativ.

Profesorul Gr. Tabacaru, într-o lucrare-memoriu [2], apreciază că începutul pedagogiei experimentale în România poate fi marcat cu anul 1900, cînd în publicația „Noua Revistă Română“ (1900) apare articolul lui Nicolae Vaschide despre cercetările pe care le-a întreprins în străinătate asupra copilului și mai ales despre cele întreprinse de Alfred Binet și de colaboratorii săi. În anul 1903, însuși Gr. Tabacaru dă la lumină lucrarea sa (privind Caracterul) de psihologie aplicată asupra elevilor din Școala normală de institutori din Bîrlad.

Ideea de laborator — indicație ca atare — apare formulată în anul 1905 în revista pedagogică „Școala“, revistă înființată „cu scopul de a contribui la alcătuirea unei școli naționale românești“, în care sînt consemnate următoarele: „...*Să nu se zică nimic, fără să fi trecut prin cercetare.* Multe fapte și puține vorbe. Iată noile principii de cercetare în alcătuirea sufletului românesc. *Odaia de clas(ă) poate fi un laborator,* unde învățătorul poate culege și mai cu seamă aplica principiile cele mai raționale ale pedagogiei“.

De aceea, încă din anul 1906, prof. univ. Constantin Rădulescu-Motru a pus bazele unui Laborator de psihologie pe lîngă Universitatea din București, un nou avînt luînd cercetările psihologice și pedagogice privind copilul începînd cu anul 1908, cînd prof. C. Rădulescu-Motru, împreună cu Gr. Tabacaru, înființează revista „Pedagogia experimentală“.

Profesorul dr. Vl. Ghidionescu — convins fiind că pedagogia modernă se creează ca știință prin ceea ce se observă, experimentează, aplică și controlează sau verifică și conchide — la 10 iunie 1913, înaintează administratorului Casei Școalelor un raport, în care, printre altele, sublinia: „Ceea ce ne trebuie, domnule administrator, este o adevărată și mare mișcare pedagogică științifică. *Numai existența unui laborator de pedagogie experimentală și de pedologie ar putea și în țara noastră forma sîmburele unui astfel de focar de activitate*“ [3]. Ca urmare, după

[1] N. Moisescu, *Școala educativă*, București, 1920, p. 88.

[2] Gr. Tabacaru, *Pedagogia experimentală și știința despre copil*, „Buletinul pedagogic al Societății pentru studiul pedagogic și psihologic al copiilor“, anul IV, nr. 1/1925.

[3] Vl. Ghidionescu, *Un laborator de pedologie și pedagogie experimentală*, „Buletinul Muzeului pedagogic al Casei Școalelor“, anul I, vol. I, Editura Casei Școalelor, București, 1914.

cîtva timp, în anul 1920, pe lîngă Universitatea din Cluj se înfiinţează Laboratorul de pedologie şi pedagogie, sub conducerea prof. univ. dr. Vl. Ghidionescu.

În anul 1922 ia naştere Institutul de psihologie experimentală, comparată şi aplicată al Universităţii din Cluj, sub competenta îndrumare şi conducere a prof. univ. Fl. Ştefănescu-Goangă, care grupează în jurul său numeroşi cercetători, organizîndu-i într-un colectiv ce se dovedeşte de la început a fi harnic şi priceput, deoarece numai pînă în anul 1931 a realizat 12 volume de studii şi cercetări. Ulterior, tot sub conducerea prof. univ. Fl. Ştefănescu-Goangă, este creat Institutul psihotehnic din Cluj, a cărui activitate este canalizată îndeosebi spre problemele selecţiei şi orientării profesionale, izbutind ca pînă în anul 1948 să dea 10 valoroase cercetări, printre care amintim *Monografii profesionale* (3 volume), pentru 149 profesiuni.

Acest avînt al cercetărilor ştiinţifice de psihologie şi de pedagogie din ţara noastră continuă, concretizîndu-se în noi şi importante nuclee de muncă. Astfel, în 1925 au luat naştere Seminarul pedagogic universitar şi institutul său, conduse fiind de prof. univ. Traian Brăileanu şi A. Ieşan ; în anul 1926 se înscrie în circuitul studiilor şi cercetărilor pedagogice şi psihologice — „Societatea profesorilor secundari de pedagogie din România" — înfiinţată şi condusă de prof. Dumitru Theodosiu, precum şi „Institutul Pedagogic Român" din Bucureşti, avînd ca director pe prof. univ. G. G. Antonescu, institut în structura căruia componenta numărul 1 nu putea fi decît Secţia pentru studiul individualităţii şcolarului, „deoarece cunoaşterea individualităţii este una din condiţiile esenţiale pentru deplina reuşită a educaţiei şi învăţămîntului" [4].

Începînd cu această perioadă, se creează şi la noi o bogată şi valoroasă literatură ştiinţifică referitoare la aplicarea metodelor experimentale în şcoală, în acest imens domeniu al cunoaşterii individualităţii elevului, precum şi al factorului uman în genere.

Continuînd firul expunerii — pe linia oglindirii în acest material a formelor organizate de studii şi cercetări în domeniul psihologiei, sociologiei şi pedagogiei din ţara noastră — înregistrăm că în anul 1928 a fost înfiinţat Institutul pedagogic, avînd ca director pe prof. univ. Constantin Narly, iar după un an — tot la nivel central — pe lîngă Institutul superior de educaţie fizică din Bucureşti se înfiinţează un Laborator de psihologie. În octombrie 1935 [5], conf. univ. Iosif I. Gabrea, la Universitatea din Bucureşti, cu sprijinul acordat de Facultatea de ştiinţe din Bucureşti şi de Casa Şcoalelor, începe organizarea unui Laborator de pedagogie, la început cu trei secţii : I — Studiul individualităţii cu două subsecţii : antropometrie şi psihologie ; II — Secţia statistică şi III — Anchete şcolare. Totodată, în domeniul organizării ştiinţifice a cercetărilor psihologice şcolare, I. M. Nestor a publicat valoroase studii [6], de o utilitate efectivă prin numeroasele aspecte tratate : scop, mijloace, metode şi procedee, aparatură şi bibliografie.

În această perioadă, apar nenumărate laboratoare şcolare în reţeaua învăţămîntului liceal şi normal (pedagogic) [7]. În învăţămîntul profesional şi tehnic au existat, de asemenea, preocupări în acest sens [8]. Astfel, în anul 1940, prof. Lucia Borş-Bucuţa, sub îndrumarea Laboratorului de psihologie experimentală al Universităţii din Bucureşti, înfiinţează şi conduce la Liceul industrial de fete „Azilul Elena Doamna" din Bucureşti un Laborator de psihologie, unde realizează în primul rînd selecţia şi orientarea profesională, acest laborator fiind primul nucleu de cercetare psihologică în învăţămîntul nostru profesional şi tehnic.

★

În domeniul sociologiei româneşti — de la C. Dimitrescu-Iaşi, care a iniţiat sociologia marxistă în 1897, la Şcoala sociologică monografică de la Bucureşti, creată şi condusă de Dimitrie Gusti, care a promovat studierea organizată a realităţii sociale româneşti — deşi C. Dimitrescu-Iaşi a accentuat asupra necesităţii îmbinării

[4] G. G. Antonescu, *Un institut pedagogic român*, Bucureşti, 1926, p. 11.

[5] Iosif I. Gabrea, *Pedagogia ca ştiinţă şi obiect de învăţămînt*, Bucureşti, 1939.

[6] Iacob-Marius Nestor, *Organizarea laboratoarelor psihologice în şcoală*, „Jurnal de psihotehnică", vol. III, nr. 3, 1939, p. 105—125 ; *Organizarea aplicaţiunilor psihologice în România*, Bucureşti, 1941 ; *Un institut de biotipologie şi eugenie şcolară*, în „Probleme de psihologie şcolară", Bucureşti, 1942, p. 7—77.

[7] *Situaţia laboratoarelor de pedagogie la Şcoalele normale*, „Revista generală a învăţămîntului", anul XXIV, nr. 3—4/1936, p. 151.

[8] Marius Groppoşilă, *Tradiţiile selecţiei ştiinţifice în şcolile profesionale*, „Munca", nr. 6407, anul XXIV, 20.VI.1968, p. 2.

organice a instrucţiei cu educaţia, subliniind şi cerinţa unei strînse colaborări între familie şi şcoală în procesul educaţiei copiilor, totuşi, cercetarea sociologică a familiei şi a altor unităţi sociale (instituţii extraşcolare), în privinţa educării elevului, nu s-a conturat multă vreme ca obiectiv de bază la nivelul cerinţelor. Ca dovadă, însuşi un reprezentant de seamă al Şcolii sociologice monografice de la Bucureşti, Traian Herseni, în concluziile unui studiu, preciza încă din anul 1936 : „În afară de fişele individuale, va trebui să se întocmească fişe despre viaţa socială a şcolarilor, ceea ce a numit Lochner — Sociograme. Pe temeiul lor profesorul poate să intervină cu folos în configuraţia clasei şi să îndrumeze după voie opinia socială a elevilor". După cum psihologia, prin psihotehnică, de la o vreme se află în slujba şcolii, sociologia va trebui să procedeze la fel, constituindu-şi chiar o ramură specială, pe care am putea-o numi, prin analogie, *sociotehnică şcolară* [9].

Ulterior, în sprijinul cercetărilor de sociologia educaţiei, doar pedagogul Em. V. Brandza publică un studiu în anul 1937 [10], iar Traian Herseni revine în anul 1940 cu lucrarea *Îndreptar pentru sociogramele şcolare* (litografiată şi publicată de Laboratorul de psihologie experimentală al Universităţii din Bucureşti).

Fără a avea pretenţia de a fi exhaustiv în expunerea de faţă, se poate afirma că în domeniul sociologiei educaţiei cercetarea ştiinţifică organizată fiind prea mult rămasă în urmă faţă de cea psihologică şi pedagogică acest fapt a cauzat mult eficienţei şcolii noastre, educaţia nefiind cercetată şi impulsionată în integralitatea ei. De aceea, un alt reprezentant de frunte al Şcolii sociologice monografice de la Bucureşti, Miron Constantinescu, a organizat la sfîrşitul anului 1965 un colectiv de cercetare în domeniul sociologiei învăţămîntului — „Laboratorul de sociologie al Ministerului Învăţămîntului" — care reuneşte cadre didactice şi cercetători din diferite centre ale ţării. Primele rezultate ale cercetărilor efectuate în lumina concepţiei şi metodei sociologiei marxist-leniniste au fost concretizate în lucrări care tratează probleme ale integrării sociale a tineretului, ale orientării şcolare şi profesionale, precum şi de metodologia şi de istoria sociologiei. [11] Activitatea acestui laborator sociologic, prin temele cercetării sale de actualitate desprinse din problemele reale ale şcolii şi activităţii tuturor celorlalţi factori educativi, contribuie din plin — pe această cale — la realizarea unei eficienţe optime a şcolii noastre.

★

Aşadar, iată de ce considerăm că formula noastră de rezolvare [12], adecvată şi operativă, pentru optimizarea tuturor laturilor procesului instructiv-educativ în vederea creşterii eficienţei şcolii în toate domeniile, o reprezintă investigaţia ştiinţifică psiho-socio-pedagogică, complexă şi unitară, organizată şi desfăşurată în toate sectoarele şi nivelele de şcoli, în fiecare unitate şcolară, sub forma unor nuclee, colective sau laboratoare, cu alte cuvinte, structurată organic prin *Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară.*

Necesitatea organizării şi desfăşurării activităţii Laboratorului de psiho-socio-pedagogie şcolară rezultă ca o consecinţă logică, determinată cauzal, atît din evoluţia investigaţiei ştiinţifice în şcoala noastră din trecut, cît mai ales din analiza importantelor sarcini ce-i revin şcolii actuale pentru realizarea unei temeinice pregătiri a tinerelor generaţii, la nivelul cerinţelor dezvoltării societăţii noastre socialiste. Laboratorul, în acest sens, asigură baza ştiinţifică a instruirii şi educării fiecărui elev, spre a deveni o puternică personalitate creatoare, multilateral dezvoltată, în vederea unei depline integrări sociale prezente şi viitoare, asigurîndu-i astfel premisele reale obţinerii unei maxime productivităţi sociale şi ale unei totale satisfacţii personale.

În sprijinul creşterii eficienţei şcolii, pentru îndeplinirea principalelor sale sarcini, în afară de formula noastră — *Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară* — au fost emise şi alte propuneri ca : 1) *Laboratorul dirigintelui* şi 2) *Laboratorul de orientare şcolară şi profesională,* care, după sfera şi conţinutul structurii

[9] Traian Herseni, *Consecinţele pedagogice ale sociologiei copilului,* „Sociologia românească", anul I, nr. 3.

[10] Em. V. Brandza, *Diagnosticul pedagogic în lumina biografiilor,* „Jurnal de psihotehnică", vol. I, nr. 2/1937.

[11] *Cercetări sociologice contemporane,* sub red. prof. univ. Miron Constantinescu, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966.

[12] A se vedea studiul *„Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară"*, elaborat de Marius Groppoşilă, existent la Insitutul de ştiinţe pedagogice (lucrare înregistrată la nr. 894 27.II.1968), în aceste pagini fiind realizată doar o expunere succintă.

lor, enunţate în înseşi denumirile respective, reprezintă soluţii parţiale, la care, fără îndoială, pentru a cuprinde întregul complex al procesului instructiv-educativ, trebuie înfiinţate (dacă se acţionează pe linia fracţionării şi unilateralizării) următoarele : 3) *Laboratorul de antropologie şcolară*, 4) *Laboratorul de sociologie şcolară*, precum şi 5) *Laboratorul de pedagogie*, căruia îi sînt proprii cercetarea şi perfecţionarea metodelor şi procedeelor instructiv-educative şi altele.

Organizatoric, aceste laboratoare (nr. 2, 3, 4, 5 ş.a.) în fiecare unitate şcolară, presupunînd că există toate condiţiile pentru a le realiza, înseamnă paralelisme şi suprapuneri structurale, interferenţe funcţionale, deci risipă de energie şi eficienţă scăzută. Oare laboratoarele indicate la nr. 2, 3, 4, 5 şi altele prin sfera şi conţinutul lor, nu sînt organic relaţionate şi converg în cele trei mari domenii de activitate : de psihologie, de sociologie şi de pedagogie şcolară ? De pildă, dată fiind importanţa muncii dirigintelui în cadrul procesului de învăţămînt în orice şcoală, el avînd rolul de organizator şi de coordonator al procesului instructiv-educativ la nivelul clasei respective de elevi, specifică fiindu-i latura educativă, se poate spune fără echivoc că existenţa Laboratorului dirigintelui se impune cu necesitate. Însă, activitatea dirigintelui fără studiul individualităţii fiecărui elev — deci Laboratorul de psihologie — este de neconceput, iar pentru a-şi întregi eficienţa, lipsindu-i cunoaşterea tuturor unităţilor de viaţă în care-şi desfăşoară activitatea elevul (grupul, clasa de elevi, colectivul şcolii, familia, uzina, clubul, casa de cultură etc.), îi este necesar Laboratorul de sociologie. Mai departe, cînd dirigintele vrea să acţioneze asupra îmbunătăţirii unor metode şi procedee de predare, în educarea anumitor trăsături de caracter etc., are nevoie de Laboratorul de pedagogie. Altfel spus, „cînd nu cunoşti elevul nu poţi avea asupra lui influenţă educativă“ [13]. Deci, numai beneficiind de rezultatele unei investigaţii ştiinţifice complexe de psiho-socio-pedagogie în şcoală şi pentru şcoală munca dirigintelui îşi poate aduce aportul cuvenit. În privinţa Laboratorului de orientare şcolară şi profesională, ţinînd seama de factorii care concură la o temeinică orientare şcolară şi profesională, cercetarea psihologică şi cea sociologică îi stau acestuia la bază, complinite de cea pedagogică, deoarece orientarea profesională s-ar putea face cu mai multă uşurinţă şi siguranţă, dacă şcoala, pe lîngă metodele oferite de psihologie pentru diagnosticarea aptitudinilor, calităţilor şi defectelor elevului, ar da posibilitatea elevului, prin mijloace educative adecvate, „să se lămurească el însuşi asupra aptitudinilor şi calităţilor sale“.[14] Deci, în orientarea profesională este esenţială asistenţa psiho-padagogică [15], formativă, în şcoală. Ca atare, fundamentul ştiinţific şi complet al orientării şcolare şi profesionale îl asigură numai investigaţia complexă psiho-socio-pedagogică, adică Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară.

În ceea ce priveşte Laboratorul de pedagogie şcolară, nici nu poate fi conceput fără a întruni cunoaşterea individualităţii elevului, deci prin investigaţia psihologică (aceasta fiind structural legată de cea fiziologică şi antropologică), precum şi cunoaşterea mediului în care trăieşte şi lucrează elevul, realizată prin investigaţia sociologică.

De altfel, psihologia, sociologia şi pedagogia sînt într-o organică înlănţuire, într-o dialectică conexiune, inerentă în orice activitate de cercetare ştiinţifică a oricărui domeniu unde există factorul om. De aceea, în acest sens, prof. Alexandru Roşca, subliniază : „Creşterea explosivă a cunoştinţelor tehnico-ştiinţifice ridică în faţa psihologiei şi a ramurilor ei sarcina urgentă de a elabora, *în strictă îmbinare cu pedagogia*, noi premise şi metode de asimilare a cunoştinţelor pe care le pretinde epoca actuală“ [16].

În aceeaşi ordine de idei, menţionăm că această investigaţie complexă psiho-socio-pedagogică în şcoală este indicată şi în Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului în ţara noastră. Astfel, în problema acţiunii de orientare şcolară şi profesională, se arată : „În acest scop, în toate liceele şi şcolile generale, colective de profesori vor desfăşura o activitate de cunoaştere sistematică a elevilor, a aptitudinilor acestora, de informare a lor şi a părinţilor asupra diferitelor profesiuni şi tipuri de şcoli, de îndrumare a şcolilor spre acele domenii pentru care ei

[13] G. G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, Bucureşti, 1935, p. 49.
[14] Alexandru Roşca, *Orientarea profesională*, Sibiu, 1941.
[15] Carla Javello, *Alcuni aspeti del problema del l'orientamento, oggi (Unele aspecte ale orientării profesionale, astăzi)*, în „Scuola Did“, 12, nr. 19, iulie 1967, p. 1667—1672).
[16] Alexandru Roşca, *Psihologia în faţa solicitărilor epocii moderne*, „Scînteia“, anul XXXVIII, nr. 7888 din 16.XI.1968, p. 4.

manifestă înclinaţii speciale",[17] evidenţiind că *„În cadrul acestor colective, un rol deosebit de important îl vor avea specialiştii în probleme de psihologie, pedagogie şi sociologie"*.

În finalul acestui studiu, în sensul celor de pînă acum expuse, în lumina Directivelor celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. şi a indicaţiilor date de Conferinţa Naţională a P.C.R. din decembrie 1967 de a se pune capăt actualei fărîmiţări a activităţii de cercetare[18], precum şi de a se evita paralelismele, suprapunerile etc., considerăm că este necesar ca actualul Laborator sociologic al Ministerului Învăţămîntului să fie extins, pentru a cuprinde şi celelalte componente ale investigaţiei ştiinţifice în şcoală şi pentru şcoală — psihologia şi pedagogia — schimbîndu-i deci structura, transformîndu-l în *Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară al Ministerului Învăţămîntului*, care ar deveni — în felul acesta — organul central metodologic al tuturor laboratoarelor de psiho-socio-pedagogie şcolară.

Prin acest Laborator de psiho-socio-pedagogie şcolară, organizat atît la nivel central — fie în cadrul Ministerului Învăţămîntului, fie în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice — cît şi la nivelul fiecărei unităţi şcolare, prin nuclee din ce în ce mai bine dezvoltate pînă la limita laboratorului model, iar la fiecare inspectorat şcolar judeţean cu cîte un element coordonator al tuturor laboratoarelor şcolare din raza teritorială respectivă, se vor rezolva numeroase şi importante probleme, realizîndu-se şi însemnate economii băneşti.

Întreaga reţea de institute, oficii, centre etc. de orientare profesională, reţea despre care se discută în prezent şi se consideră a fi necesară, intenţionîndu-se să se realizeze între şcoală şi uzină, devine inutilă, ineficientă şi costisitoare ca organizare proprie, datorită următoarelor considerente :

a) Un oficiu de orientare şi selecţie profesională, oricît de bine ar fi dotat şi încadrat, existînd în afara şcolii nu va putea realiza cu succes o ştiinţifică orientare şcolară şi profesională, aceasta putînd-o înfăptui numai *Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară*, în cadrul căruia lucrează pe îndelete psiho-pedagogul şcolar împreună cu celelalte cadre didactice, în tot timpul şcolarităţii, pe cicluri, efectuînd şi o pre-orientare şcolară şi profesională în vederea unei temeinice orientări şi selecţii profesionale[19].

b) Selecţia sau orientarea profesională — după caz — în unităţile de muncă industrială, împreună cu celelalte probleme de psiho-socio-pedagogie industrială, vor fi realizate cu deplină competenţă mult mai bine (decît de oricare oficiu de orientare şi selecţie profesională dinafară) de către *Laboratorul de psihologie şi pedagogie industrială* din acea întreprindere, uzină sau instituţie, laborator pe care l-am indicat ca atare a fi înfiinţat în contextul organizării ştiinţifice a producţiei şi a muncii[20].

Prin Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară, realizîndu-se cunoaşterea temeinică a individualităţii fiecărui elev, precum şi a tuturor factorilor educativi, se vor înfăptui nu numai o orientare şcolară şi profesională ştiinţifică şi eficientă, ci şi individualizarea tuturor principiilor, metodelor şi procedeelor instructiv-educative, în funcţie de specificul fiecărei şcoli şi clase de elevi şi în raport cu configuraţia fiecărui elev şi a oricărui caz mai dificil. În acelaşi timp, Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară va constitui în fiecare şcoală mijlocul cel mai adecvat de rezolvare a problemelor locale, nucleul de cercetare a propriei experienţe, iar pentru laboratorul organizat la nivel central va avea şi rolul organului receptor şi efector.

---

[17] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 21.

[18] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R.*, Editura politică, Bucureşti, 1967, p. 65—66.

[19] Dumitru Salade, *Preorientarea profesională a tineretului*, Cluj, 1948.

[20] Marius Groppoşilă, *Laboratorul de psihologie şi pedagogie industrială în angrenajul activităţii de producţie*, „Munca", anul XXIV, nr. 6270 din 10.1.1968, p. 3 ; idem, *Laboratorul de psihologie şi pedagogie industrială*, „Revista de pedagogie", anul XVII, nr. 6/1968.

Metoda observației în cercetarea pedagogică

GHEORGHIȚA FLEANCU
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

Procesul de cunoaștere a realității obiective se realizează cu ajutorul unui ansamblu de metode și procedee, a căror eficiență este substanțial sporită *în condițiile dezvoltării științei și tehnicii contemporane. Caracterul* științific al unei metode este conferit de reflectarea veridică a obiectelor și fenomenelor studiate, a legilor lor obiective. În complexul metodelor de cunoaștere un loc bine determinat îl ocupă *observația.*

Ca procedeu al cunoașterii științifice observația „constă în contemplarea metodică și intenționlală (conformă unui scop) a unui obiect sau proces" [1].

Observația științifică se deosebește de cea produsă empiric, după cum rezultă din definiția dată, tocmai prin caracterul ei direcționat, prin orientarea ei conștientă către un scop propus, prin faptul că nu e întîmplătoare, sporadică și deci neconcludentă.

Observația reprezintă un moment al cunoașterii senzoriale. Producîndu-se la nivelul senzațiilor și percepțiilor, ea permite individului să constate existența unor obiecte sau fenomene, nivelul dezvoltării lor, legătura cauzală dintre ele, diferențele calitative și cantitative, caracteristicile proprii anumitor procese etc. Aceste valențe multiple ale observației dau posibilitate cercetătorului nu doar să înregistreze o simplă secvență, ci să „întreprindă un studiu asupra fenomenelor fizice și morale" [2]. Cu alte cuvinte, observația îndeamnă la stabilirea de legături, la găsirea unor explicații și cauze, la dorința de a aprofunda prin alte metode datele recoltate prin intermediul observării. Uneori sensul valoric al observației științifice a fost denaturat prin practicism îngust, rutină, subiectivism, lipsă de precizie și sistemă [3] — modalitate de cunoaștere superficială, de încercare de stagnare a procesului cunoașterii, de falsificare a realității prin pretenția considerării dorințelor noastre în fapte obiective etc. Este, de aceea, foarte important să știm în ce constă observația științifică și să militäm pentru aplicarea ei consecventă.

Observația este o metodă cu largă aplicabilitate în știință și practică, ea găsindu-și teren de investigație în cele mai variate domenii ale activității umane. Observația folosită în cadrul cercetării pedagogice mai este denumită și observație pedagogică. Aria ei de aplicabilitate o formează procesul instructiv-educativ rea-

[1] *Dicționarul enciclopedic român*, vol. III, p. 586, Ed. politică, 1963.
[2] *Larousse clasique, dictionnaire encyclopédique*, Paris, 1957, p. 817.
[3] *Curs de pedagogie generală*, (sub. red. Stanciu Stoian), E.S.D.P., 1961, p. 27.

lizat în şcoală, în cadrul activităţilor extraşcolare, în organizaţiile de copii şi tineret, în familie, în cadrul grupurilor spontane organizate în afara şcolii etc.

Folosirea observaţiei în cercetarea pedagogică scoate în evidenţă caracterul activ şi selectiv al acestei metode. Procesul de învăţămînt poate fi investigat cu ajutorul observaţiei, atît de către cercetător, cît şi de către profesor, în cadrul studierii experienţei sale didactice. Şi într-un caz, şi în celălalt, însă, observaţia, pentru a fi eficientă, impune delimitări, precizări. Ce anume observăm şi în ce scop? Procesul de învăţămînt poate fi observat sub multiplele sale aspecte (cîmp informaţional, exercitarea deprinderilor aplicative, valoarea educaţională a conţinutului transmis, metodica muncii didactice şi educative etc.), precum şi în scopuri diferite (ridicarea eficienţei instrucţiei şi educaţiei, întreprinderea unor măsuri pentru înlăturarea supraîncărcării, stabilirea modalităţilor prin care se poate contribui la modernizarea predării etc.). Important este ca de la început să precizăm ce ne propunem să observăm şi ce anume este necesar să observăm în scopul respectiv.

Cercetările pedagogice întreprinse în şcoli folosesc în mod intens observaţia în stadiul iniţial al cercetării, pentru stabilirea nivelului de educaţie al colectivelor sau elevilor studiaţi, şi, în etapa finală de constatare a efectelor unor măsuri întreprinse în scopul îmbunătăţirii muncii instructiv-educative. În celelalte etape ale cercetării, observaţia însoţeşte de regulă alte metode, ceea ce ne face să afirmăm că de fapt metoda observaţiei este prezentă pe întregul parcurs al cercetării întreprinse.

Cerinţele unei bune observaţii. Pe lîngă precizarea scopului în care se face observaţia este necesar să cunoaştem şi să respectăm o serie de cerinţe pentru a asigura caracterul concludent al datelor obţinute. Ne vom referi la cele mai importante dintre acestea:

— *Necesitatea planificării* observaţiei decurge din faptul că aceasta trebuie să se facă sistematic şi continuu, pe o perioadă suficient de întinsă, în care să putem surprinde diferitele ipostaze de manifestare a fenomenului pedagogic, evoluţia procesului urmărit. Practica de a face asistenţe la ore cînd am timp şi nu sînt solicitat în altă parte nu poate oferi o imagine completă şi reală a muncii, pentru că observaţiei noastre i se pot oferi nenumărate fapte nesemnificative, care nu ne ajută efectiv decît să constatăm elemente exterioare. Observaţia planificată ne permite să înregistrăm acumulările calitative, dar să şi sesizăm saltul, faptul semnificativ pe care avem nevoie să-l cunoaştem.

— *Importanţa pregătirii anterioare* rezidă în însăşi seriozitatea pe care o acordăm observaţiei. Dacă observăm lecţia este necesar să fim la curent cu prevederile planului, programelor şcolare, cu conţinutul manualului, cu nivelul general al clasei la obiectul respectiv etc. Nebeneficiind de o astfel de pregătire, nu vom putea face decît aprecieri generale, deseori subiective, deoarece, făcută astfel, observaţia va fi cu siguranţă formală.

— *Efectuarea observaţiei într-un cadru de referinţă* este mult mai rodnică în învăţămînt. Compararea datelor observate cu situaţii similare din alte colective şi şcoli, din alţi ani, din alte perioade ale anului şcolar etc. ne va întări convingerea că am observat bine şi totodată ne va ajuta să desprindem elementele esenţiale ale faptelor observate.

— *Formularea datelor observaţiei oral sau în scris* este necesară în scopul conturării precise a celor văzute, auzite, al creării posibilităţii de utilizare a acestor date, fie personal, fie de către cei vizaţi. Formularea verbală sau scrisă a datelor observaţiei implică responsabilitatea, conştiinţa păstrării adevărului, precum şi o activizare a gîndirii care, chiar în această fază, operează sinteze, generalizări parţiale.

— *Valorificarea datelor observației* în scopul pe care ni l-am propus anterior imprimă acțiunii de observare un caracter activ. De pildă, constatarea unui șir de abateri disciplinare și a cauzelor acestora poate fi valorificată în măsuri concrete privind unitatea de cerințe și acțiune în munca educativă, aplicarea curajoasă a sancțiunilor penale și premiale etc.

Tehnica observației. Frecvent se face confuzia între observare și consemnarea celor văzute în succesiunea lor fidelă. În fond, fiecare formă de activitate școlară impune observarea anumitor elemente fundamentale care o compun. Astfel, observarea lecției[4] va porni de la stabilirea temei și a scopului lecției, la constatarea structurii lecției, a caracterului științific al conținutului transmis, la metodele și procedeele folosite la lecție, la atitudinea elevilor, pînă la aprecierea rezultatelor lecției.

O oră de dirigenție pe bază de convorbire etică necesită observarea verigilor sale importante și anume : enunțarea definiției sau normelor etice, modul de analizare a exemplelor, extragerea învățămintelor necesare pentru propria conduită — în cazul abordării deductive a problemei — sau prezentarea faptelor, exemplelor, evidențierea notelor esențiale și formularea definiției, realizarea legăturii dintre noțiunile respective și conduita concretă a elevilor — în cazul abordării inductive a problemelor.

Tehnica observației se referă totodată și la cine efectuează observația și la modalitățile de înregistrare a observației. Astfel, în ce privește persoana care observă se constată că, în cazul cînd aceasta este și propunătoare și observatoare, observația se realizează incomplet și suferă de o mai mare doză de subiectivism, fapt normal în condițiile în care profesorul trebuie să fie concomitent și obiect, și subiect al cercetării. Atunci cînd observația se realizează de către altcineva, ea poate fi mai completă și mai obiectivă, dar uneori poate duce spre false piste, necunoscînd o serie de coordonate pe care se situează dezvoltarea personalității sau colectivului respectiv. De aceea, în interpretarea datelor observației cercetătorul trebuie să colaboreze îndeaproape cu cadrele didactice.

Există și situații în care mai multe persoane observă același fenomen (de exemplu, comisiile pentru analiza muncii profesorilor în vederea acordării gradelor didactice, colectivele de inspecție, echipele complexe ale unor investigații multidisciplinare etc.). În aceste cazuri se procedează de regulă, în final, la o confruntare a observațiilor individuale, în scopul reținerii celor importante și reale de la care trebuie să se pornească în activitatea de viitor.

Dacă observațiile făcute de membrii unui grup sînt de natură diferită — pedagogică, psihologică, sociologică, medicală etc. — în final confruntarea datelor individuale este însoțită de o corelare a acestora, în scopul explicării aprofundate a diverselor manifestări înregistrate.

Apare evident faptul că observația oferă date mai obiective și mai prețioase, dacă se realizează de către mai multe persoane. Concordanța virtuală sau actuală a mai multor observatori sporește veridicitatea, obiectivitatea observației[5]. Referitor la modalitățile de consemnare a observațiilor, practica largă a învățămîntului a impus o formă simplificată. Aceasta constă în notarea pe partea stîngă a unei foi de caiet a faptelor petrecute și în consemnarea observațiilor pe partea dreaptă a foii respective.

---

[4] M. Timofte și L. Ghivirigă: *Tribuna „Lecturilor pedagogice" — Etapele muncii de cercetare; Strîngerea materialului faptic și metodele care pot fi folosite în acest scop*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1959, p. 100.

[5] P. Fraisse, J. Piaget. *Traité de psychologie experimentale*, P.U.F., 1963.

Unii cercetători, pentru a-şi norma munca de consemnare a aprecierilor, folosesc semnele „+" sau „—" în considerarea unor elemente repetabile ca, de exemplu, momentul organizatoric, activizarea clasei, ambianţa în care se desfăşoară lecţia (curăţenia şi aerisirea clasei, liniştea necesară, ordinea, pregătirea prealabilă a materialului didactic etc.).

În condiţiile tehnicii moderne observaţia este ajutată de unele aparate cum sînt : cronometrul, aparatul de fotografiat sau filmat, magnetofonul etc. Adesea, în prezenţa acestor aparate elevii îşi modifică reacţiile normale. De aceea, folosirea lor cere prudenţă, astfel încît să nu stînjenească sau să denatureze rezultatele observaţiei. În ultima vreme, pentru a se evita efectul negativ al aparaturii care ajută observaţia, s-a recurs la teleinstalaţii speciale sau care permit observarea elevilor din altă încăpere.

Consemnarea observaţiilor prin scriere obişnuită ori stenografică este de dorit să se realizeze pe loc sau cît mai repede după efectuarea observaţiei, pentru a nu interveni uitarea, subiectivismul în selecţia datelor şi influenţelor străine, în interpretarea lor. Foarte important este ca observarea să se realizeze în condiţii şi împrejurări variate. Astfel, într-o cercetare privind influenţa televiziunii asupra copiilor s-a întreprins observaţia atît la lecţii, unde ei puteau face referiri la emisiunile respective, cît şi în recreaţii, în cercurile de elevi, familie, căutînd să vedem cum se manifestă această influenţă în prezenţa şi în absenţa profesorului, în cadrul grupurilor organizate, ca şi al celor spontan constituite etc.

Îmbinarea observaţiei cu alte metode de cercetare reprezintă o cerinţă a metodologiei ştiinţifice, reclamată de nevoia studierii multilaterale a fenomenului educaţional, de faptul că folosirea unui sistem de metode e mult mai fructuoasă decît utilizarea uneia singure, ca şi de faptul că prin observaţie nu se pot întotdeauna desprinde elementele esenţiale şi nu este posibilă interpretarea cea mai obiectivă. Deseori, în cercetarea pedagogică observaţia este îmbinată cu experimentul, care permite provocarea fenomenului de studiat în locul şi timpul dorit şi în condiţii diferite. Experimentul se caracterizează prin varierea factorilor care acţionează asupra subiecţilor, pentru observarea şi înregistrarea modificărilor de comportament ale elevilor la aceste variaţii. După cum se constată în însăşi desfăşurarea sa, experimentul este strîns legat de observaţie. De pildă, experimentul realizat în ţara noastră în privinţa sporirii eficienţei prin predarea de către mai mulţi profesori încă din primele clase a fost însoţit în permanenţă de observarea sistematică a procesului de educaţie. La fel, cunoscutul experiment, în curs de generalizare privind începerea şcolii de la vîrsta de 6 ani, ca şi cel referitor la folosirea unei scrieri simplificate în şcoală se desfăşoară în strînsă legătură cu observarea sistematică a rezultatelor şi compararea lor cu cele obţinute pe căi tradiţionale.

Cu bune rezultate se îmbină observarea fenomenului pedagogic şi convorbirea realizată cu elevi, cadre didactice, părinţi etc. De pildă, în cercetările privind introducerea unui sistem al muncii educative în şcoala generală şi liceu, observaţia sistematică a nivelului de educaţie atins a fost permanent însoţită de discuţii purtate, în scopul depistării cauzelor reale ale unor manifestări, ca şi pentru aflarea intereselor, aspiraţiilor şi idealurilor tineretului nostru şcolar.

Frecvente sînt şi cazurile în care observaţia se îmbină şi cu alte metode : studiul documentelor şcolare, ancheta pedagogică etc. După cum se ştie, în ultimul timp au căpătat o amploare deosebită anchetele în rîndul elevilor, realizate pe bază de chestionar, care permit recoltarea rapidă a unui variat material. Dar răspunsurile obţinute pe baza chestionarelor pot fi juste sau nu, ne pot servi la punerea

anumitor probleme sau nu. Folosind metoda anchetei în scopul aflării opțiunilor preferențiale ale elevilor pentru diverse genuri de loisir, mulți cercetători nu s-au mulțumit cu declarațiile obținute, ci au confruntat aceste declarații cu rezultatele unor observații de durată.

*
* *

Astăzi, cînd în țara noastră se acordă o atenție deosebită cercetării științifice și legării acesteia de practică, și cercetarea în domeniul pedagogiei cunoaște o înviorare determinată atît de tematica variată pe care o abordează, cît și de antrenarea unui număr sporit de cadre didactice la actul cercetării. Mijloacele folosite sînt diverse și se perfecționează necontenit. Printre ele, observația este și va rămîne o metodă fundamentală, care permite contactul direct cu fenomenul pedagogic, cu faptele, care reprezintă, așa cum spunea I. P. Pavlov, „aerul" omului de știință.

N. K. Krupskaia şi problemele educaţiei comuniste

A. FARCAŞ,
GH. NEAMŢU
Univ. „Babeş-Bolyai", Cluj

La 26 februarie a.c. s-au împlinit 100 de ani de la naşterea *Nadejdei Konstantinovna Krupskaia* — eminent pedagog sovietic — prietenă, colaboratoare, tovarăşă de muncă şi de viaţă a lui V. I. Lenin.

Născută la Petersburg dintr-o familie modestă de intelectuali cu idei revoluţionare, este educată de mică în spiritul dragostei faţă de oamenii muncii şi al urii faţă de absolutismul ţarist. Încă din adolescenţă, de pe băncile liceului, N. K. Krupskaia este preocupată de găsirea unor căi şi mijloace care să ducă la lichidarea cruntei stări de mizerie şi de incultură în care se zbăteau milioanele de muncitori şi de ţărani din Rusia. Din contactul direct cu aceştia, arzînd de timpuriu de o dorinţă irezistibilă pentru profesiunea de educatoare (vis nerealizat la terminarea liceului, tatăl ei fiind considerat de autorităţi suspect din punct de vedere politic), ca şi sub influenţa cărţilor pe care „le înghiţea", cum se exprimă ea, „una după alta"[1], reţine îndeosebi ideile tolstoiene cu privire la munca fizică şi autoperfecţionare, crezînd că în ele a descoperit soluţia la problemele care o frămîntau.

Aceste idei şi traducerea lor în viaţă nu o satisfac şi în curînd îşi dă seama că nu acesta este drumul căutat. Îşi pune speranţa în Universitate, nădăjduind că aici va putea afla „ce trebuie făcut pentru a transforma viaţa şi pentru a desfiinţa exploatarea"[2]. În acest scop, în anul 1889 se înscrie la secţia matematică a Cursurior şcolii superioare de fete „Bestujev" din Petersburg. Dar, cursurile universitare rupte de viaţă sînt departe de a-i oferi soluţii. În schimb, cercurile revoluţionare studenţeşti îi dau, pentru prima oară, posibilitatea de contact cu ideile lui Marx şi Engels — întemeietorii comunismului ştiinţific.

„Am nimerit — scrie ea — odată într-un cerc studenţesc... şi mi s-au deschis ochii... am început să învăţ în cadrul cercurilor, am început să-l citesc pe Marx şi alte cărţi necesare. Am înţeles că numai mişcarea revoluţionară muncitorească poate schimba viaţa, am înţeles că, pentru a fi de folos, trebuie să-mi consacru toate puterile cauzei muncitoreşti"[3].

Marxismul i-a insuflat încredere în cauza căreia i-a închinat, apoi, întreaga sa viaţă. O dată cu însuşirea lui, îi devine tot mai clar că drumul ce trebuie urmat nu poate fi cel al unor acţiuni izolate cu caracter terorist şi nici autoperfecţionarea individuală tolstoiană, ci „o puternică mişcare muncitorească".[4]

---

[1] N. K. Krupskaia, *Opere pedagogice alese*, vol. I, E.S.D.P., Bucureşti, 1959, p. 15.
[2] *Ibidem*, p. 17.
[3] N. K. Krupskaia, *Op. cit.*, p. 17—18.
[4] *Ibidem*, p. 18.

Din anul 1890 începe activitatea nobilă, deosebit de grea, a revoluționarei de profesie N. K. Krupskaia. Între anii 1891—1896 ea lucrează în calitate de învățătoare la școala serală duminicală din Smolenskoe, de la periferia Petersburgului, unde desfășoară o muncă rodnică — politică și pedagogică — în rîndul muncitorilor. Această perioadă din viața ei se înscrie pe traiectoria luminoasă care i-a hrănit — cum spune ea — gîndirea marxistă cu „sînge viu", legînd-o strîns și pentru totdeauna de clasa muncitoare.

De la sosirea lui V. I. Lenin la Petersburg (1893), întreaga activitate politică, socială și pedagogică, iar mai apoi (din deportare) și viața N. K. Krupskaia se leagă în mod nemijlocit de cea a acestuia și de partidul său. „Din acel timp — spune ea — viața mea pășea pe urmele lui, eu îl ajutam în opera-i grea cît puteam și cum puteam"[5]. Împreună îi întîlnim activînd în cadrul cercurilor muncitorești din Petersburg, în „Uniunea de luptă..." și în Partidul Comunist — de la înființarea lui. Cu spiritul de sacrificiu al revoluționarilor de profesie, ea a înfruntat alături de Lenin teroarea țaristă, anii grei de deportare și de emigrație, greutățile luptei revoluționare. Activistă de frunte a partidului, N. K. Krupskaia, în emigrație, este secretara ziarelor „Iskra", „Vperiod" și „Proletarii", iar mai apoi, după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, îndeplinește numeroase și importante sarcini de partid și de stat.

N. K. Krupskaia n-a fost însă numai o activistă de seamă a Partidului Comunist și statului sovietic, ci și un eminent pedagog, o personalitate marcantă, care a știut să îmbine în mod strălucit activitatea sa revoluționară, pe linie de partid, și de stat, cu o tot atît de prodigioasă muncă teoretică, publicistică și practică, de îndrumare, de organizare și de conducere a învățămîntului general și preșcolar și a activității de educație comunistă a maselor.

Profund cunoscătoare a concepției clasicilor marxism-leninismului în domeniul educației și al învățămîntului, animată de dorința sinceră de a contribui, după puterile sale, la elucidarea și soluționarea complexelor probleme ale școlii și educației noi, N. K. Krupskaia, încă înainte de revoluție, studiază de pe poziții marxiste bogata moștenire pedagogică rusă și universală, proiectele și planurile școlare din timpul revoluției burgheze din Franța, experiența Comunei din Paris (pe tărîmul învățămîntului), noile curente din pedagogia burgheză, precum și practica școlară din numeroase țări. Atenția ei se îndreaptă, mai cu seamă, spre acei gînditori — ruși și străini — care în opera și activitatea lor abordează probleme privind luminarea maselor: Herzen, Belinski, Cernîșevski, Dobroliubov, Pisarev, Ușinski, Tolstoi, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Owen ș.a.

Această uriașă muncă de cunoaștere și de aprofundare a ideilor înaintate din domeniul educației și al învățămîntului — în lumina marxism-leninismului — N. K. Krupskaia nu o concepe decît ca o pregătire pentru momentul cînd clasa muncitoare va cuceri puterea, iar pe ordinea de zi se va pune cu toată tăria sarcina construirii unei școli noi, socialiste, capabile să formeze și să educe tinerele generații conform cerințelor epocii, aspirațiilor și idealurilor de om al noii societăți.

Adeptă a unei educații sociale, încă din copilărie a militat pentru o școală nouă, strîns legată de viață, de care „are nevoie generația nouă", pregătind teoretic și practic frontul pedagogic pentru aceasta. De la prima sa lucrare: *Femeia muncitoare* (1899), de la seria remarcabilelor articole din revistele: „Svobodnoie vospitanie" și „Ruskaia școla" sau de la mult apreciata lucrare *Învățămîntul public și democrația (1915)* — o expunere a principiilor fundamentale ale noii pedagogii — N. K. Krupskaia ridică și rezolvă o serie întreagă de probleme din domeniul educației și învățămîntului, aducînd de fapt o contribuție de seamă la elaborarea bazelor pedagogiei sovietice. În același timp, indică și direcțiile de formare a „școlii viitorului", școală care în mîinile clasei muncitoare a devenit un instrument de transformare a societății, o armă de educație comunistă a maselor și de formare a personalității umane.

Participantă neobosită, după revoluție, la întreaga muncă de organizare, de îndrumare și de conducere a învățămîntului sovietic, ale cărui prime etape sînt în mod nemijlocit legate de numele ei, N. K. Krupskaia este printre puținii activiști din domeniul învățămîntului care pe lîngă temeinica pregătire filozofică, este înarmată și cu cunoștințe pedagogice adecvate, cu publicații în acest domeniu și cu

[5] N. K. Krupskaia, *Viața mea*, Ed. Molodaia Gvardia, Moscova, 1930, p. 30.

o experienţă în munca de predare. Iată de ce A. V. Lunacearski arată că în acele „zile de avînt creator", graţie pregătirii şi fermităţii sale pedagogice, N. K. Krupskaia a fost animatoarea întregii munci în domeniul educaţiei şi al învăţămîntului. În timp ce „Nimeni nu ştia nimic, nu numai în problemele mărunte, dar şi în multe din sectoarele importante... Krupskaia — una din cele mai remarcabile figuri, sau, pot spune, cea mai remarcabilă figură de activist... are ce spune în acest domeniu, în timp ce alţii încă ghiceau, căutau drumuri, învăţau de la viaţă..." [6].

Abordînd în spiritul marxism-leninismului problemele educaţiei comuniste, subliniind rolul ce-i revine şcolii socialiste, pe lîngă ceilalţi factori, în procesul de formare şi de educare a omului nou, N. K. Krupskaia defineşte relaţia existentă între scopurile generale ale clasei muncitoare şi scopurile şcolii: „Scopurile pe care clasa muncitoare le-a pus în faţa şcolii, spune ea, duc la dezvoltarea personalităţii fiecărui copil, la lărgirea orizontului lui, la adîncirea conştiinţei lui, la îmbogăţirea vieţii lui interioare" [7]. Ideea o găsim relevată şi în lucrarea *Cu privire la problema şcolii socialiste*, în care N. K. Krupskaia, referindu-se la accesibilitatea maselor în şcolile de toate gradele, subliniază că pentru construirea integrală a socialismului se impune ca o necesitate obiectivă pregătirea temeinică a tinerei generaţii. În contextul acestor idei, şcoala socialistă — conform concepţiei N. K. Krupskaia — constituie o „pepinieră a civilizaţiei" care, bazîndu-se pe ajutorul efectiv al familiei şi al organizaţiilor de pionieri şi de comsomol şi avînd sprijinul opiniei publice, năzuieşte şi lucrează pentru formarea idealului de om al societăţii noi, socialiste.

Rezultă de aici că ea şi-a fundamentat viziunea pedagogică pe concepţia clasicilor marxism-leninismului cu privire la scopul educaţiei comuniste — dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a personalităţii umane sub toate aspectele şi laturile sale: intelectuală, politehnică, morală, estetică şi fizică.

Referindu-se la *educaţia intelectuală*, una din componentele de seamă ale educaţiei comuniste, Krupskaia arată că însuşirea bazelor ştiinţei, înarmarea maselor cu cunoştinţe ştiinţifice, este o sarcină de prim rang. Apreciind faptul că „ştiinţa înseamnă putere", N. K. Krupskaia solicită nu numai tineretului, ci şi muncitorilor şi ţăranilor să-şi apropie în permanenţă noi cunoştinţe, dat fiind faptul că numai astfel pot spori aportul lor în construirea noii vieţi, numai astfel se dezvoltă legătura eficientă între cunoaştere şi practică.

Modul ei de a concepe educaţia intelectuală duce implicit la formarea unei concepţii materialist-ştiinţifice asupra lumii, ca urmare a dezvăluirii legilor de dezvoltare a naturii, societăţii şi gîndirii umane, în cursul asimilării de către tineret a conţinutului disciplinelor pe care le studiază, discipline la care N. K. Krupskaia se referă pe larg într-un număr însemnat de articole.

În acelaşi timp, luînd atitudine împotriva mecanicismului, ea insistă asupra legăturii dintre obiectele de învăţămînt, considerate în interdependenţa lor. Prin aceasta, N. K. Krupskaia intuieşte caracterul de proces al învăţămîntului. Faptul că ea participă direct şi la elaborarea programelor de învăţămînt constituie garanţia traducerii în viaţă a celor preconizate. Bineînţeles, înarmarea elevilor cu cunoştinţe, formarea unei concepţii materialist-dialectice despre lume şi viaţă asigură implicit şi educaţia ateistă a tineretului.

Reliefînd potenţele creatoare ale tineretului în formare, N. K. Krupskaia consideră ca o necesitate participarea lui activă în procesul de însuşire a cunoştinţelor. Faptul implică, în spiritul concepţiei sale, trecerea cunoştinţelor prin filtrul gîndirii şi conştiinţei tineretului, aşa încît acestea, devenind un „bun propriu", să permită fiecăruia să gîndească şi să acţioneze în mod independent.

Educaţia prin muncă şi învăţămîntul politehnic este o altă latură a educaţiei comuniste, multilaterale, la care se referă N. K. Krupskaia în lucrarea *Învăţămîntul public şi democraţia*, luptînd pentru o şcoală nouă, ea subliniază rolul educativ al muncii în formarea personalităţii. Pornind de la ideea că în societatea socialistă singurul criteriu de afirmare şi de apreciere a personalităţii umane este munca, N. K. Krupskaia cere atît familiei, cît şi instituţiilor preşcolare şi şcolare, să educe pe copii din cea mai fragedă vîrstă în spiritul acesteia, să le formeze deprinderile şi obişnuinţele de activitate, introducîndu-i treptat

[6] Vezi „Sovetskaia pedagoghika" nr. 9/1957, p. 11.
[7] N. K. Krupskaia, *Opere pedagogice alese*, vol. I, E.S.D.P., Bucureşti, 1959, p. 258.

în acțiuni cu caracter obștesc, social-utile. Referindu-se îndeosebi la autoservire și la alte activități cotidiene, ea consideră că e necesar să obișnuim pe copii cu toate treburile de care vor avea nevoie în viață. Subliniem însă că, în viziunea ei, nu orice muncă exercită o influență educativă asupra formării și dezvoltării personalității, ci numai aceea care are un caracter social util, se desfășoară la un nivel tehnic adecvat, munca calificată, creatoare. Punerea problemei în acest mod este strîns legată de epocă, care reclamă luminarea muncii prin știință. De aici, se desprinde ideea că noua societate poate deveni prosperă numai legînd strîns practica construirii socialismului cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii. Pentru aceasta, în primul rînd, școala este chemată să dea tineretului un vast orizont cultural, pe fondul căruia să-l inițieze apoi în cunoașterea bazelor științei și tehnicii moderne, care să-i permită acestuia o justă orientare profesională, bineînțeles în conformitate cu aptitudinile pe care le posedă. Într-o asemenea accepțiune se include, pe de o parte, și ideea conform căreia școala de cultură generală deschide posibilitatea îmbrățișării în mod adecvat a uneia din numeroasele profesiuni, iar pe de alta, ideea necesității continuei autoperfecționări, ținînd seama de permanența progresului științific și tehnic.

O deosebită atenție pentru formarea personalității umane acordă N. K. Krupskaia *componentei morale.* Din numeroasele lucrări, articole și scrisori pentru pionieri se desprinde grija deosebită a N. K. Krupskaia pentru activitatea pionierească, indicînd forme de organizare și metode de muncă, adecvate particularităților lor de vîrstă, care să ducă la cultivarea în rîndurile pionierilor a unor trăsături nobile, umanizante: patriotism și internaționalism, colectivism și soldaritate tovărășească, prietenie, atitudine comunistă față de muncă și bunul obștesc etc., trăsături ce în ansamblul lor, alături de cele de voință și de caracter, concură la formarea omului nou, al cărui profil îl solicită societatea socialistă. Semnificative, din acest punct de vedere, sînt lucrările: *Al meu* și *Al nostru, Să educăm internaționaliști, Scrisoare către copiii din colhozuri* ș.a.

Putem spune că, încă înainte de fundamentarea de către S. A. Makarenko a educației *în, prin* și *pentru colectiv*, N. K. Krupskaia a sesizat importanța formării, dezvoltării colectivului și a educației în spiritul colectivismului. Plecînd de la realitățile noii societăți, conchide: „Noi socotim că personalitatea copilului se poate dezvolta complet și multilateral numai în colectiv. Colectivul nu distruge personalitatea copilului, ci influențează asupra calității educației și asupra conținutului ei“ [8]. În ordinea educației morale, Krupskaia evidențiază și aportul literaturii în formarea personalității.

În gîndirea pedagogică a N. K. Krupskaia *educația estetică* apare ca o latură importantă a formării personalității, menită să deprindă tineretul cu intuirea, cunoașterea și aprecierea frumosului din natură, artă și societate. De asemenea, ea relevă menirea acesteia în dezvoltarea aptitudinilor de creație. Pe lîngă aprecierea pe care o dă disciplinelor care concurează în mod deosebit la realizarea educației estetice în școală — muzica, dansul, artele plastice etc. — menționează și rolul literaturii.

Sub aspectul dezvoltării personalității din punctul de vedere al *educației fizice*, considerațiile N. K. Krupskaia se referă în primul rînd la necesitatea acesteia pentru întărirea sănătății, capacității de muncă și forței tinerei generații. Referindu-se concret la școlari, arată că prin exercițiile fizice se va urmări formarea aptitudinilor de muncă, a abilității și puterii de organizare a lor. Alături de exercițiile fizice, ea arată rolul pe care îl au jocurile în formarea tinerei generații, mai ales jocurile libere.

Concluzionînd asupra modului în care N. K. Krupskaia pune și rezolvă problemele educației comuniste, reținem unitatea, condiționarea reciprocă și interdependența dialectică a tuturor trăsăturilor și laturilor educației multilaterale în cadrul procesului de formare a omului nou.

★

O privire de ansamblu asupra vieții și activității N. K. Krupskaia reliefează calitățile sale de eminent militant pentru triumful revoluției socialiste în Rusia și pentru construirea noii societăți. Fundamentîndu-și concepția pe ideile clasicilor marxism-leninismului, N. K. Krupskaia surprinde esența educației co-

[8] N. K. Krupskaia, *Opere pedagogice alese*, E.S.D.P., vol. I, București, 1959, p. 275.

muniste şi elaborează teoretic scopul ei. Practic, luptă pentru realizarea acestuia în cadrul tuturor instituţiilor care se ocupă cu educarea şi formarea omului nou, îndreptîndu-şi atenţia, în mod special, asupra şcolii şi organizaţiei de pionieri. Modalităţile de îndrumare şi de legătură permanentă cu copiii şi cu tineretul, formele şi metodele de muncă pe care le indică, pot constitui şi azi motiv de reflecţie şi de inspiraţie, ca şi instrument pentru cei care se ocupă de organizaţiile pionereşti şi de educaţia tineretului în general.

Vasile Pârvan — pedagogul

RADU VULPE

Inscriind acest titlu, mă simt obligat să preîntîmpin eventualitatea unui echivoc. S-ar putea înţelege că, printre multiplele sale procupări, Vasile Pârvan le-ar fi avut în acelaşi grad şi pe acelea specifice pedagogiei teoretice sau că el ar fi dobîndit o considerabilă experienţă în învăţămîntul secundar care, alături de învăţămîntul elementar, constituie terenul prin excelenţă al pedagogiei practice. Rămînînd la aceste sensuri comune ale termenului, titlul de „pedagog", adăugat la numele ilustrului istoric şi arheolog, ar părea prea puţin potrivit.

Desigur, Vasile Pârvan nu era străin de ştiinţa pedagogiei şi nici de practica ei. E destul să amintesc că, pe vremea cînd era student, el predase limba latină la un liceu particular de băieţi din cursul superior (avîndu-l ca elev, printre alţii, şi pe cel ce avea să devină celebrul poet Ion Minulescu) şi că, la începutul carierei sale didactice, intenţionase să rămînă profesor de liceu. La terminarea facultăţii, în 1904, şi-a trecut examenul de capacitate pentru învăţămîntul secundar, reuşind primul şi obţinînd o catedră la Focşani. N-a funcţionat însă nici o zi în acest post, fiindcă imediat a primit un lung concediu şi o bursă de studii superioare în Germania, pentru specializare ştiinţifică, iar cînd s-a întors de acolo, peste cinci ani, a fost numit numaidecît profesor la Universitatea din Bucureşti, la catedra de istorie antică. Aşadar, experienţa sa pedagogică în învăţămîntul mediu a fost cu mult prea redusă, iar pregătirea sa teoretică în această direcţie, oricît de strălucit a dovedit-o cu prilejul examenului de capacitate, nu depăşea nivelul normal al cursurilor urmate la facultate.

Dar, dacă nu limităm conceptul de pedagogie la ştiinţa şi arta de a da îndrumări şi de a transmite cunoştinţe copiilor, ci, aşa cum e firesc, îl extindem şi la învăţămîntul superior, în care Vasile Pârvan şi-a manifestat pe deplin eminentele sale însuşiri intelectuale, trebuie să concludem că el a fost totuşi un mare pedagog, fiindcă a fost un excelent profesor universitar şi un neîntrecut maestru în specialitatea sa ştiinţifică. În învăţămîntul superior, unde e necesară metoda expozitivă, arta de a preda nu devine prin aceasta mai puţin necesară decît în celelalte grade de învăţămînt. Nivelul de destoinicie pedagogică în universitate nu se măsoară după conformarea la anumite reguli de expunere, ci după succesul obţinut. Cînd un învăţat izbuteşte, ca el, să galvanizeze entuziasmul tinerilor studenţi pentru cercetarea ştiinţifică dezinteresată, încît ei să se dedice acestei cercetări cu neprecupeţit devotament pentru toată viaţa, cînd el ajunge să realizeze o trainică şcoală de muncă creatoare şi lasă în urma sa numeroşi discipoli care să-i continue opera, este imposibil să nu includem şi talentul pedagogic, la loc de frunte, printre calităţile care l-au adus la un atît de splendid rezultat.

Vasile Pârvan era înzestrat cu temperamentul, puterea de muncă, voinţa, capacitatea de gîndire, dragostea de oameni, fineţea psihologică necesare pedagogului ideal. El a pus aceste calităţi deopotrivă în slujba activităţii sale ştiinţifice de

cercetare şi în slujba activităţii sale didactice. Forţa caracterului său, consecvenţa şi adînca sinceritate a convingerilor, exemplul de înţelepciune, de abnegaţie şi de curaj moral pe care le-a dat în toate împrejurările, altruismul său, bunătatea sa, care nu degenera în slăbiciune şi nici în indiferenţă, spiritul său grav, care nu comporta nici asprime, nici izolare, respectul faţă de demnitatea şi ideile oricui, fie mic, fie mare, solicitudinea faţă de orice tînăr în care surprindea aptitudini intelectuale deosebite, i-au asigurat, alături de prestigiul său ştiinţific, o autoritate imensă ca profesor.

În prelegerile sale universitare şi în şedinţele de seminar, el se cheltuia fără preget, împărtăşind cu dărnicie studenţilor nesecatul său tezaur de ştiinţă şi de idei. Cursurile sale nu se rezumau la simple expuneri de fapte brute, ci se axau pe cîte o preocupare principală, urmărind devenirea unui fenomen istoric, mereu altul : politic, economic, cultural, pe linia căruia faptele se grupau organic de la sine, dar de fiecare dată sub alt aspect. Pârvan avea prea multe de spus, iar mintea sa era prea frămîntată de idei originale pentru ca să-şi îngăduie repetiţii. Rostul unui curs de istorie la universitate era pentru el, ca şi pentru genialul său maestru şi coleg Nicolae Iorga, nu acela de a dicta cunoştinţe, pe care studentul le poate învăţa mai eficace din lectura unui tratat, ci de a stimula interesul pentru procesul de abstractizare cerut de sinteza istorică. Adesea, Pârvan îşi dubla seria prelegerilor programatice prin cîte un curs suplimentar cu subiect special, ca istoria artei, originea tragediei, istoria religiilor. Unele din aceste cursuri au făcut epocă, atrăgînd auditori din marele public, care umpleau sala pînă la refuz pentru a admira darul său de expunere, sobru, lipsit de gesturi ostentative, ori de căutarea efectelor, dar profund impresionant prin abundenţa şi originalitatea fondului, printr-o dicţiune nuanţată şi gravă, prin puterea de expresie a frazelor sale de un distins stil academic.

Excelenta competenţă în disciplinele istoriei şi riguroasa metodă analitică şi critică a izvoarelor, care stăteau la baza expunerilor sale de la cursuri, apăreau în toată impunătoarea lor soliditate la seminariile pe care Pîrvan le ţinea cu studenţii. Acolo, în cerc restrîns, cu prilejul lucrărilor pe care fiecare student era obligat să le facă şi să le citească, se puteau desfăşura din plin magistralele sale însuşiri de învăţat şi remarcabilele lui aptitudini pedagogice. Departe de a fi pedant, chiar detestînd profund pedanteria şi nemanifestînd severitate nici chiar la examene, devenea extrem de exigent cînd era vorba de lucrările de seminarii, la a căror pregătiri contribuia cu toate îndrumările şi indicaţiile esenţiale, dar a căror lectură de către student o urmărea cu încordată atenţie, nelăsînd să treacă fără critică şi fără îndreptare nici cea mai neînsemnată eroare de acribie, de interpretare, de metodă. La un seminar universitar este de dorit, în principiu, să existe o participare a tuturor studenţilor la discutarea unei lucrări, ceea ce poate duce la controverse utile şi stimulatoare, dar poate degenera într-o formalitate sterilă, neexistînd un nivel egal de pregătire într-un mediu încă atît de novice. De aceea, Pârvan prefera să renunţe la acest procedeu şi să ia singur asupra sa toată discuţia critică. La urma urmei, chiar într-o participare colectivă, tot cuvîntul lui era cel aşteptat şi cel care ţinea vie atenţia, căci fiecare amănunt pe care îl pronunţa era sorbit de studenţi şi definitiv fixat în mintea lor. La lecţia cu care începea anul seminariului, el declara că nu ţine să impună nimănui concepţiile sale filozofice despre istorie şi nici ideile sale generale despre lume şi viaţă, în această privinţă socotind că e necesar o libertate absolută ; în schimb, însă, cerea cu străşnicie să fie ascultate şi asimilate îndrumările sale în metodele de lucru şi de cercetare critică. În rezumat, el spunea că un membru al seminariului va fi pe deplin format în specialitatea pe care o urma, atunci cînd, citind o carte de istorie, va putea să se pronunţe cu precizie dacă e bună sau rea. Condiţie uşoară în aparenţă, parte anevoioasă în fond, căci cel ce ajungea s-o îndeplinească în adevăr era deja înarmat cu tot potenţialul unui istoric creator. Firește, nu toţi studenţii seminariului perseverau în sforţarea de a atinge acest nivel, dar au fost destui aceia care i-au corespuns. Pârvan a fost unul din profesorii cu cei mai numeroşi urmaşi în domeniul ştiinţei sale.

Oricît de acaparat de preocupările ştiinţifice ale catedrei proprii, Vasile Pârvan n-a rămas departe de problemele generale ale învăţămîntului. Dimpotrivă, în crucialul moment al reorganizării statului român, după Unirea din 1918, el a intervenit cu contribuţii decisive în aceste probleme. Alături de ilustrul filolog Sextil Puşcariu şi de alţi corifei ai ştiinţei, Pârvan a fost unul dintre principalii

organizatori ai Universității „Daciei Superioare" din Cluj. Păstrîndu-și catedra de la București, el a funcționat în primul an și ca profesor la Cluj. Lui i se datorește parte din directivele care au făcut din universitatea transilvăneană instituția de învățămînt superior cea mai modernă din România de atunci și tot el a organizat special Facultatea de filozofie și litere. Era o meritată distincție sarcina ce i s-a dat de a ține prima prelegere pe întreaga universitate cu prilejul inaugurării ei solemne în 1920, sarcină de care s-a achitat cu o memorabilă expunere de principii, publicată apoi sub titlul *Datoria vieții noastre*, în volumul *Idei și forme istorice*. Această prelegere, concepută la un înalt nivel academic, poate fi privită ca un adevărat poem pedagogic, al cărui obiect nu e numai învățămîntul, ci totalitatea problemelor înălțării culturale a poporului român. Concomitent cu critica deficiențelor de pînă atunci ale școlii noastre și cu condamnarea aprigă a preocupărilor meschin-materialiste ale societății burgheze în care trăia, Pârvan preconiza ideile principale care trebuie să călăuzească dezvoltarea culturii românești, văzînd în activitatea didactică lupta pentru mai mult gînd, susținînd selecția și cultivarea capetelor de geniu răsărite din masa tineretului școlar, recomandînd cultul fondului care trebuie să-și caute forma și împotrivindu-se limitării la forme de tradiție vegetativ-etnografică ori de împrumut, lipsite de un fond organic, care trebuie să fie tot atît de viu și de dinamic, pe cît de autentic românesc. Se opunea izolării culturii noastre de alte culturi, dar tot atît de mult combătea mimetismul ieftin al formelor importate, subordonarea docilă față de culturile străine, indiferența față de specificul național, tendința de contopire anonimă în cosmopolitism. „Indiferența construcției generale, psihofiziologice, la toate rasele omenești — spunea el, fundamentîndu-și filozofic atitudinea — creează substratul sufletesc universal-valabil al tuturor civilizațiilor; legea cosmică a diferențierii aptitudinilor pînă chiar și în organele perechi ale aceluiași individ, creează, pe baza factorilor multipi de influență a pămîntului asupra omului, potențe și nuanțe etnopsihologice nenumărat de variate".

Din această expunere inaugurală și din alte scrieri ale sale, precum și din amintirile celor ce i-au fost elevi, se desprind și unele idei proprii pedagogiei din învățămîntul general și liceal. Era foarte sever cu degenerarea practicii pedagogice într-o rutină, care făcea din această artă o simplă funcțiune mecanică, lipsită de căldura afecțiunii și de participarea gîndirii. Și mai aspru trata deprinderea comodă de a se aplica învățămîntului de la noi procedee luate de-a gata din practica altor țări. În *Datoria vieții noastre*, Pârvan ironiza pretenția școlii primare de pe atunci de a-i învăța pe copiii noștri de la țară marele adevăr că „boul e un animal cu patru picioare", tot așa precum înfiera lenea de a gîndi, suficiența și formalismul sec al pedagogului în exercitarea meseriei sale. „Profesorul să se facă și el simplu școlar — citim în paginile lucrării sale — alergînd după licuriciul minunat al gîndului, care luminează în întunericul banalității utilitare zilnice". Și mai povățuia: „Copiilor trebuie să le redăm atmosfera de acasă, vioaie, veselă, lipsită de orice pedanterie și închipuire de sine magistrală, firească în libertatea deplină de la frate mai mare la frate mai mic, caldă, copilăresc idealistă". Iar ca rol esențial al învățămîntului în totalitatea lui, el vedea formarea caracterelor și înnobilarea etică și intelectuală a noilor generații: „Supremul scop al luptei noastre e spiritualizarea vieții marelui organism social-politic și cultural creator, care e națiunea".

În tot ce a cugetat și a realizat, ca profesor, ca savant, gînditor, literat, academician, organizator de instituții, Vasile Pârvan a fost un neobosit semănător de idei, un cultivator de energii spirituale, un îndrumător, un generos apostol al științei consacrat datoriei de a-i învăța pe alții, adică un pedagog în înaltul înțeles al cuvîntului. Este însuși înțelesul măreț al poreclei „Magistrul", pe care, cu respect și dragoste, i-o dădeau studenții și colaboratorii săi. A fost cu adevărat un incomparabil Magistru: al catedrei, al științei, al întregii culturi românești.

Efecte prin contrast ale influențelor educative

Prof. NADIA NICOLESCU

Biografi ai unor personalități de geniu și-au exprimat adeseori uimirea în fața unor atari fenomene, greu de explicat la prima vedere: din medii educative dintre cele mai neprielnice cu putință au țîșnit, printr-o negare totală, vlăstare excepționale, care au uimit nu numai prin creația lor, dar și prin exemplara lor viață personală. Tare ale vieții de familie și influențe negative dintre cele mai puternice, în loc de a se grefa pe sufletele acestor personalități, au determinat, dimpotrivă, cea mai vie oroare împotriva lor, au „favorizat" apariția unor pregnante trăsături pozitive aflate la polii opuși ai celor dintîi.

Beethoven, ca să ne referim la un exemplu celebru, a avut — după cum se știe — o copilărie tristă, dezvoltîndu-se în mijlocul unei vieți de familie dintre cele mai neprielnice cu putință. Desele beții ale tatălui său erau însoțite de un întreg cortegiu de scene și necazuri familiale. Edmond Buchet[1], reconstituind pe bază de documente întreaga biografie a autorului Simfoniei a IX-a, citează următoarele: „Cei trei băieți ai lui Johann van Beethoven, Ludwig, Kaspar și Nikola erau foarte preocupați de onoarea părinților. Cînd tatăl lor bea un pic prea mult în compania prietenilor și fiii prindeau de veste, soseau îndată toți trei și se străduiau, cu atîta amabilitate cîtă era cu putință ca să evite o scenă, să-l ia pe tatăl lor acasă. Ei îl rugau: „O Papachen, Papachen!". Și acesta sfîrșea prin a veni cu ei".

Despre educația lui muzicală, făcută cu asprime și primită fără odihnă, au rămas de asemenea mărturii zguduitoare. Același autor apreciază că această educație severă și adesea nedreaptă a avut consecințe asupra caracterului lui Beethoven. „Aci se poate găsi originea stării sale de revoltă nu numai împotriva oricărei constrîngeri, dar împotriva oricărei forme de autoritate" (pag. 25—26). Iată că generozitatea și dăruirea sa atît de copleșitoare în artă s-au manifestat din plin și în viață, știut fiind că de la 15 ani el a purtat răspunderea întregii sale familii năpăstuite.

Nici unuia dintre cercetătorii documentelor asupra vieții și creației lui Michelangelo nu-i scapă detaliul semnificativ al indiferenței acestuia față de recompensele și bunurile materiale, ignorarea și disprețul său pentru bani, care s-au tradus într-o viață personală de enorme lipsuri. Chiar atunci cînd intra în posesia unei sume cu prisosință meritate, în loc să se îngrijească cît de cît de asigurarea viitorului său, împărțea banii cu generozitate familiei, ucenicilor, modelelor... Această latură a personalității ilustrului titan al Renașterii uimește mai ales prin *contrast* cu nemărginita rapacitate a tatălui său.

Sînt numai două exemple din nenumăratele altele posibile care ne arată că efectele influențelor educative, ale exemplelor oferite de părinți, de viață, nu sînt întotdeauna de același semn cu influențele și exemplele înseși.

Literatura, această imensă galerie de psihologii individuale a căror geneză și evoluție dialectică este adeseori surprinsă cu mai multă știință și măiestrie

[1] Beethoven, *Légendes et vérités*, Buchet/Chastel, Paris, 1966.

decît specialiştii înşişi ar fi în stare să o facă, furnizează şi ea nenumărate asemenea subiecte de reflecţie. Henry James, fratele mai mic al celebrului psiholog şi filozof William James, creator apreciat de personaje-copii, ne oferă şi el un argument în discuţia noastră. În proza sa *The pupil (Elevul,* 1891), copilul Morgan Moreen, maturizat înainte de vreme, de o inteligenţă neobişnuită, reprezintă prin *contrast* cu ipocrizia şi meschinăria familiei, a mediului său de viaţă, o adevărată oază de puritate şi onestitate, mai ales în relaţiile cu preceptorul său, tînărul Pemberton.

Şi fiindcă este vorba de literatură, în ordinea de idei care ne preocupă, după îndelungi controverse este oarecum acceptată în unanimitate ideea că personajele negative ele însele educă pozitiv am zice tot *prin contrast,* deoarece stîrnesc dezaprobarea, antipatia copiilor-cititori, a lectorilor în genere, sporind în felul acesta aderenţa la faptele şi conduita eroilor pozitivi.

Mai mult încă decît în psihologie şi literatură, viaţa reală ne furnizează şi ea nenumărate asemenea exemple. Am trăit ani de zile în vecinătatea unei familii numeroase, a cărei viaţă de zi cu zi decurgea după canoane foarte puţin obişnuite în societatea noastră. Risipa salariului şi beţia, necumpătarea, neglijenţa şi apoi criza de bani, acuzaţiile reciproce, urmate de toate vehemenţele imaginabile, constituiau elementele-cheie ale aproape fiecărei zile din viaţa acestei familii. Şi, totuşi, cei trei copii, doi băieţi şi o fată, pe măsură ce înaintau în vîrstă, ni se dezvăluiau prin conduita lor ca nişte fiinţe sensibile, cu aspiraţii din ce în ce mai înalte, în raporturile cu ceilalţi copii fiind demni, oneşti, prieteni devotaţi şi excelenţi parteneri de joc, altruişti, gata oricînd să împartă micile lor bucurii cu cei din jur. Ne-am interesat de rezultatele lor şcolare. Deşi acasă nimeni, niciodată, nu se preocupa de lecţiile lor şi cu atît mai puţin de condiţiile necesare studiului, deşi treburile casnice erau, practic, îndeplinite exclusiv de ei, aveau note bune şi uneori chiar foarte bune. Într-o zi, am fost martora unui incident neobişnuit: părinţii încercau să reprime refuzul categoric al copiilor de-a le face cumpărătura bachică obişnuită. Am simţit, apoi, deşi treptat, tot mai puternic, efectul educativ pozitiv al influenţei copiilor asupra părinţilor. Deşi între timp divorţaţi, ei continuau să trăiască în acelaşi apartament, legaţi de data aceasta prin mîndria — stimulată de noi toţi — de-a avea copii atît de buni, atît de reuşiţi.

Dar ni se întîmplă adeseori să întîlnim şi alte efecte prin contrast: părinţi — modele de conduită acasă şi în societate — ai căror copii, dimpotrivă, se comportă cu totul negativ. Parcă exemplul oferit de părinţi şi influenţa lor pozitivă nici nu s-ar fi exercitat asupra copiilor.

Toate aceste fapte şi constatări, asociate cu insistenţa pe care literatura noastră de specialitate o manifestă în prezentarea sensului univoc al influenţelor şi exemplelor în educaţie (mai ales în educaţia morală), ne-au sugerat utilitatea rediscutării raporturilor dintre exemple (influenţe educative directe) şi efectele lor, privite în dialectica lor reală şi nu unilateral: exemple şi influenţe pozitive — rezultate automat de acelaşi semn, exemple şi influenţe negative — rezultate automat identice. O asemenea optică — destul de răspîndită nu numai la noi, dar şi în alte ţări ale lumii — schematizează enorm, după părerea noastră, raporturile dintre *educator* şi *educat,* le unilateralizează, sărăceşte conţinutul muncii educative şi mai ales, ignorînd total participarea celui educat la propria-i formare, simplifică şi artificializează sarcina educatorului.

Este cel puţin paradoxal ca o asemenea concepţie să mai reziste azi, după ce şcoala activă, în termeni teoretici, generali, şi pedagogia cibernetică în formule precise au demonstrat cît de ineficace devine învăţămîntul, instrucţia, dacă nu se are în vedere contribuţia subiectului, precum şi faptul că mesajul informaţional al educatorului nu este identic, cantitativ şi calitativ, cu cel recepţionat de subiect, că deci în educaţie nu avem de-a face cu un subiect pasiv, care recepţionează *atît şi în forma* în care noi îi transmitem. Dar ceea ce pentru instrucţie a devenit un bun cîştigat, pentru educaţie, în sensul ei cel mai complex, cel moral, rămîne încă de cucerit. Dacă în domeniul instrucţiei un mesaj informaţional dat, echivalent cu un cuantum precis de cunoştinţe, riscă să fie modificat prin actul de recepţie al subiectului, este uşor de înţeles, în cît de mare măsură se întîmplă acelaşi fenomen dacă avem în vedere *exemplul* ca mesaj informaţional neverbal. Multiplicitatea de sensuri şi dificultatea de a desprinde pe cel esenţial, faptul că de cele mai multe ori acesta nu conţine *explicit* mesajul etic, complică sarcina celui care recepţionează. Dar nu o anulează.

Posibilitatea ca el să deformeze, să înțeleagă unilateral sau greșit este cu mult mai mare și prin urmare munca educatorului mai grea. De aceea spuneam mai sus că acordînd atotputernicie exemplului și influențelor educative neverbale în educația morală, ne facem o părere simplistă despre sarcina educatorilor.

Exemplul bun este considerat de toți marii pedagogi ai tuturor timpurilor ca avînd o mare eficacitate, o înaltă rezonanță în sufletul copilului. „Mai mult însă decît orice trebuie prețuită informarea morală directă, prin *exemplu*. Exemplul, cu caracterul său intuitiv se comunică oarecum direct și este sesizat de copil în sensul său total, printr-o înțelegere imediată, la care ia parte nu numai rațiunea, ci totalitatea sufletească a copilului" [2].

Dar viața nu oferă numai exemple bune. Chiar în societatea noastră, în care influențele și exemplele pozitive precumpănesc, în care „puterea exemplului are pentru prima oară posibilitatea de a exercita o influență de masă" [3] — cum spunea Lenin — dar în care contradicțiile chiar dacă nu ajung la conflict continuă să existe, exemple și influențe negative, rele, se vor exercita încă într-un fel sau altul, într-o formă sau alta, asupra oricărui individ. Să rămînem la alternativa de-a nu le recunoaște existența, sărăcind viața în conținut, sau la părerea fatalistă că exercitîndu-se vor avea în mod necesar efecte negative? Sau invers: ne-am putea amăgi cu credința că le putem oferi copiilor numai exemple pozitive?

G. G. Antonescu aprecia, în 1930, că educația morală va trebui să se ocupe în perspectivă nu atît de evitarea contactului copiilor cu răul, cît mai ales de a-i înarma, de a-i face capabili să lupte contra răului și să-l învingă. Este deci nu numai imposibil, dar și contraindicat să-l punem pe copil față în față numai cu exemple pozitive, cu influențe educative favorabile. I-am crea un climat artificial, nu l-am înarma pentru viață, nu l-am educa în spiritul moralei noastre comuniste care are în vedere formarea unei personalități integre, care să lupte pentru perfectarea continuă din punct de vedere moral a societății și a sa proprie. De ce să scontăm numai pe efectele exemplelor, ale influențelor pozitive? Și cele rele, negative, pot avea asemenea *efecte, prin contrast* dacă educatorii vor ști să le folosească cum se cuvine în procesul de formare morală a generației tinere.

Vorbind — pînă la un punct, pe bună dreptate — de rolul imens al exemplului părinților și educatorilor în educația copilului, ignorăm adeseori că asupra lui acționează concomitent mult mai multe exemple și influențe pozitive și negative, dinafara familiei și a școlii, și că din această multitudine contradictorie el *selectează și prelucrează* în felul său anumite influențe. Factorii educativi sînt răspunzători nu numai de modelele pe care ei înșiși le oferă, ci și de această *alegere* făcută de copil. Să nu neglijăm și, mai ales, să nu ignorăm influența unor factori întîmplători — care, nu rareori, pot avea consecințe hotărîtoare.

În fine, acordînd o atotputernicie necondiționată influențelor directe, neverbale, exemplelor, în educația morală a copiilor se ajunge, vrînd-nevrînd, la diminuarea componentei intelectuale a educației morale, a rolului gîndirii, judecății și inteligenței copilului în conturarea propriei concepții și conduite etice.

Este desigur firesc, normal, să insistăm asupra efectelor pozitive ale unei vieți de familie sănătoase, ale exemplelor pozitive pe care trebuie să le ofere părinții. După cum tot firesc este să atragem atenția că familiile dezorganizate, exemplele negative ale părinților au efecte dăunătoare asupra formării personalității copiilor, asupra atitudinii lor față de munca școlară. Și într-adevăr, în munca educativă cu părinții, școala așa procedează. Ceea ce nu este bine începe abia în momentul în care se absolutizează asemenea afirmații, căutînd întotdeauna cauza nereușitelor și insucceselor copilului în viața de familie nepropice. Trebuie deci să se completeze întotdeauna asemenea afirmații cu ideea că, desigur, și în condițiile unor asemenea influențe educative negative școala, îndrumînd și familia, poate ajuta copilul să depășească modelele care i se oferă. În cazul acesta, însă, procesul este mai anevoios, personalitatea copilului iese victorioasă cu prețul unor traume sufletești.

„Este un exces de încredere în părinți să speri totul de la buna educație pe care o dau copiilor lor și o mare eroare să nu aștepți nimic sau să o neglijezi". [4].

Și, din practică, știm cu toții cîte lectorate cu părinții nu se axează tocmai pe o asemnea tematică, orientată — poate voit și bine intenționat — în felul acesta,

[2] C. Narly, *Pedagogia generală*, Cultura românească S.A.R., București, 1938, p. 416.
[3] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 27, E.S.P.L.P., 1955, p. 244.
[4] F. Challaye, *L'enfant et la morale*, P.U.F., Paris, 1941, p. 137—138.

dar cît de dăunător în ultimă instanţă ! Se are în vedere o educare a părinţilor înşişi, dar se uită că, acolo unde domnesc moravuri nesănătoase, simplele afirmaţii publice de genul celor de mai sus nu ajută. Munca educativă a şcolii se cere a fi mult mai substanţială şi complexă şi în acest domeniu... Fiindcă, într-adevăr, ce autoritate mai poate avea un colectiv didactic în faţa părinţilor, dacă afirmă tranşant că totul depinde de atmosfera şi influenţa familiei ? Deşi şcoala trebuie să aibă rolul hotărîtor în educaţie. În felul acesta îşi declină de fapt competenţa. Apoi, de vreme ce există şi familii dezorganizate, de ce să le considerăm ca un sistem perfect izolat, care nu comunică în nici un fel cu restul lumii ? Şi, dacă le tratăm astfel, ce încredere mai pot păstra ele în cuvîntul şcolii şi mai ales cum mai pot colabora cu şcoala ? După cum, invers, familiile în care totul decurge normal, dar copiii, ca prin minune, au o conduită cu totul negativă, nu se mai pot aştepta la o intervenţie şi o colaborare pozitivă cu şcoala, considerîndu-se ele însele oricînd suspicionate de o conduită morală nesănătoasă.

Copiii înşişi care au nefericirea de a proveni dintr-o familie dezmembrată sau viciată de comportări şi atitudini reprobabile ale adulţilor vor avea cel mai mult de suferit de pe urma unei atari concepţii. În loc să recupereze ceea ce au pierdut sau n-au putut cîştiga din familie, de la profesorii lor, se vor vedea trataţi cu răceală şi scepticism pedagogic. Şi, ca educatori, ştim cît de uşor simt şi înţeleg ei o asemenea stare de spirit !...

Optimismul nostru pedagogic trebuie să fie consecvent. Este nefiresc să avem încredere în puterea educaţiei, în multilateralitatea mijloacelor sale dar să dezarmăm cu scepticism, sau poate să ne speriem de dificultăţi, atunci cînd exemplele negative se întîmplă să prevaleze într-o familie sau alta, la unul sau altul din copii. E poate mai greu, dar e posibil să scontăm pe efecte *prin contrast* ale acestor exemple. Cu atît mai mult cu cît copilul în societatea noastră este supus metodic unor influenţe pozitive pe alte căi : revistele pentru copii, presa, literatura, radio-ul televiziunea, cinematograful şi, mai ales, şcoala şi organizaţiile de copii şi tineret. Cu atît mai mult cu cît în primul rînd noi, profesorii, îl putem ajuta să-şi formeze idei morale sănătoase. „Fără îndoială, ideile nu au întotdeauna influenţă prin ele însele ; dar dacă sînt expuse de un educator iubit de copil, ele pot să exercite asupra lui o acţiune profundă“ [5].

Exemplul şi efectul său direct asupra copilului se exercită cu atît mai mult cu cît copilul este mai mic. Pe măsură ce se dezvoltă, judecata, discernămîntul lui încep să ocupe un loc din ce în ce mai mare. Este deci normal ca şi în această problemă să raportăm afirmaţiile noastre la vîrsta copilului. În acest context, putem afirma că există un joc al influenţelor directe, al exemplelor, o concurenţă a lor faţă de care copilul ocupă întotdeauna poziţia unui subiect activ, care la început reţine şi imită selectiv, *apoi* reface creator şi voit exemplele oferite şi, înaintînd mai mult în vîrstă, judecă, reprimînd raţional ceea ce eventual îl tentează, dar nu-i întruneşte aprobarea, impunîndu-şi conştient o conduită anume, creîndu-şi modele, idealul de comportare. François Mauriac spunea în privinţa aceasta despre copii : „Avem în casele noastre aceste aparate de înregistrat care nu lasă nimic să le scape. *Ceea ce ei reţin din ansamblul vieţii noastre, aceea are cea mai mare mare putere asupra lor*“ [6] (sublin. noastră).

Desigur, pentru vîrsta preşcolară, şi, în parte, şcolară mică, atunci cînd copilul în genere *imită* pe cei apropiaţi şi cînd nu are discernămîntul necesar, exemplul viu, influenţa directă, are un rol mult mai mare. Dar şi în această etapă intervine o selectivitate. Copilul nu imită totul (nici nu ar fi posibil), ci alege ceea ce l-a impresionat mai mult. Chiar în imitaţia propriu-zisă intervine şi creativitatea. G. G. Antonescu, [7] clasificînd actele imitative ale copiilor, distinge *imitaţia imaginativă*, „care aduce unele modificări actului imitat“ şi *imitaţia intenţionată*, „care urmăreşte un scop exterior“.

Azi, mai mult ca oricînd, nici la vîrsta preşcolară copilul nu mai rămîne expus în exclusivitate unui singur gen de influenţe. Grădiniţa şi televiziunea, cinematograful şi discul, teatrul de păpuşi etc. intervin inepuizabil în această direcţie. Solicitarea lui fiind mai mare, selectivitatea lui, practic, trebuie să intervină şi ea mai mult.

---

[5] F. Challaye, *L'enfant et la morale*, P.U.F., Paris, 1941, p. 153.
[6] *Le romancier et ses personnages*, Edition Corréa, 4-e éd. Paris, 1933, p. 204—205.
[7] *Pedagogie generală*, Institutul pedagogic român, 1930, p. 484—488.

Dar, pe măsură ce creşte, copilul este din ce în ce mai apt să judece, să aprecieze, să aleagă în cunoştinţă de cauză şi nu determinat în exclusivitate de sentimente, de afectivitate. Apoi, el intră în contact cu tot mai multe persoane care aprobă sau condamnă gesturile sale, care apreciază părţile bune şi pe cele rele ale caracterului său. În funcţie de acestea, el îşi corijează, îşi modifică atitudinile, comportarea. Apoi, mare fiind, el aude păreri contradictorii despre aceleaşi fapte şi idei, ceea ce îl obligă la reflecţie personală. În acest moment al dezvoltării copilului, educatorii intervin discret printr-o dirijare de ţinută înaltă, unificatoare, a formării concepţiei lui morale, a desăvîrşirii personalităţii sale, de regulă, prin precizări de ordin teoretic. Mulţi autori (vezi F. Challaye — *L'enfant et la morale*) consideră că în educaţia morală începem cu exemplul, contînd pe spiritul de imitaţie al copilului, continuăm apoi apelînd mai ales la sentimentele şi afecţiunea lui şi în sfîrşit în ultima etapă de vîrstă ne centrăm mijloacele educative mai ales pe judecata, pe gîndirea copilului. Nu întîmplător, în această etapă de vîrstă, în multe ţări ale lumii se introduce ca obiect de învăţămînt *etica*. Copilul, tînărul, a acumulat pînă acum un bogat material faptic şi de idei morale, l-a şi ierarhizat şi stratificat într-un anume fel, dar o sinteză superioară nu va fi în suficientă măsură capabil să o facă singur.

Desigur, în şcoala noastră toate obiectele de învăţămînt trebuie să fie orientate în spiritul moralei comuniste, al formării unei concepţii ştiinţifice despre lume şi viaţă. Dar fiecare disciplină aduce prin specificul său o contribuţie unilaterală, sinteza organizatoare în materie de educaţie morală rămînînd totuşi pe seama timidei contribuţii a psihologiei (prin cele 2—3 ore privitoare la personalitate) şi a cîtorva ore de dirigenţie. Disciplina *Educaţia cetăţenească*, fiind concepută pentru vîrsta şcolară mijlocie, nu are în nici un caz rolul de a suplini etica. Deşi în treacăt, cred că nu este lipsit de interes să punem în discuţie — şi din punctul de vedere al subiectului de care ne ocupăm — problema necesităţii introducerii eticii ca obiect de învăţămînt în clasele mari. Este în definitiv şi o chestiune de principiu. Nu cumva ignorarea necesităţii acestei discipline este un corolar al concepţiei despre rolul hotărîtor al exemplelor şi influenţelor directe, neverbale, în educaţia morală, şi ca atare al diminuării sau — să spunem deschis — al neglijării componentei intelectuale a educaţiei morale ? Nu cumva, în acest domeniu, comunicarea verbală fiind confundată cu predica, s-a considerat că nu are efect şi, ca atare, s-a avut în vedere mai ales sau uneori exclusiv *comunicarea neverbală* ? (vezi în această privinţă lucrarea prof. univ. Pavel Apostol „Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională" — aflată sub tipar).

Desigur, comportarea morală este proba cea mai concludentă a unei concepţii morale sănătoase. Dar nu trebuie să avem în vedere o conduită privită ca un sumum de deprinderi şi atitudini morale, automatizate, ci ca o unitate perfect organizată a acestora cu cunoştiinţa, ideile, concepţia şi convingerile morale.

În această ordine de idei trebuie să amintim că formarea deprinderilor morale trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vîrstă. Exemplul părinţilor, al educatorilor, pe care copilul îi imită — aşa cum am văzut — la început spontan şi apoi din ce în ce mai deliberat are desigur un rol imens în formarea bunelor deprinderi morale ale copilului. Dar şi acestea, aşa cum se ştie din cercetările psihologice, se formează mult mai repede şi mai trainic, mai uşor, atunci cînd gîndirea, înţelegerea intervin activ în procesul de ordonare, de „automatizare" a complexului de mişcări dat. Dacă Piaget [8] are dreptate atunci cînd susţine că adesea deprinderile sînt impuse de regularitatea fenomenelor naturale sau de uniformitatea obiceiurilor sociale şi morale, atunci trebuie să-i recunoaştem exemplului, influenţei directe, prin repetabilitatea lor în forme constante, un mare rol în formarea deprinderilor morale ale copilului. Admiţînd că glasul lui Kant, care se ridica vehement împotriva formării oricărei deprinderi, cerînd să-l ferim pe copil de a le contracta, rămîne singular, izolat, în întreaga istorie a gîndirii pedagogice se recunoaşte că acestora le revine un rol deosebit de important în ansamblul conduitei morale a individului. Dar nu e mai puţin adevărat că pînă în epoca modernă părerile au oscilat atunci cînd era vorba să se precizeze între convingeri morale (componenta intelectuală) şi deprinderi morale, pe ce anume să cadă accentul. G. G. Antonescu, acuzînd şcoala muncii că pune în mod greşit accentul pe deprinderi şi că diminuează astfel rolul convingerii morale, dar nefiind de acord nici cu concepţia — tipică pentru filozofia greacă — conform căreia dacă omul cunoaşte binele îl va şi practica, iar dacă face răul îl face

[8] *Le jugement morale chez l'enfant*, p. 46—47.

pentru că ignorează binele, cerea în mod expres „să acordăm o importanţă egală sau aproape egală ambelor elemente..." [9].

Dată fiind fermitatea moralei noastre comuniste, care cere consecvenţă şi unitate între concepţia morală (convingeri) şi comportare, o asemenea discuţie adusă pe plan teoretic, era firesc să nu se semnaleze! Dar un anumit practicism îngust s-a resimţit, după părerea noastră, în sensul că, din dorinţa de a veşteji predica, moralizarea ca mijloc educativ, de a înlătura optica eticistă în materie de conduită şi relaţii sociale, s-a mizat în prea mare măsură pe eficacitatea totală, pînă la capăt, a influenţelor neverbale şi mai ales a celor pozitive, a deprinderilor şi obişnuinţelor de comportare.

În condiţiile actuale, cînd solicitarea copilului pe toate liniile este atît de intensă, cînd influenţele directe care se exercită asupra lui sînt atît de numeroase, cînd ritmul de dezvoltare al ştiinţei, tehnicii şi al societăţii este atît de uluitor, încît îl pune pe copil la tot pasul în situaţii neprevăzute, noi, cînd punîndu-se accentul pe latura formativă a învăţămîntului, gîndirea şi inteligenţa copilului sînt atît de solicitate şi prin aceasta puse în valoare, este necesar ca şi în privinţa educaţiei morale să nu ignorăm sporul de calitate pe care îl pot aduce solicitarea cu pricepere şi măsură, antrenarea cum se cuvine a judecăţii şi inteligenţei însăşi a copilului.

Să nu creştem copilul izolat artificial de anumite laturi ale vieţii, pentru că binele, frumosul, exemplele bune ne apar în toată splendoarea lor numai raportate la aspectele contrare. Să-l înarmăm pe copil să ţină piept, să înfrunte, să învingă exemplele şi influenţele morale negative. Să-i arătăm că se poate afla şi în asemenea situaţii, că el însuşi poate să greşească şi mai ales cum să procedeze atunci, ca să repare ceea ce a stricat. Or, lucrul acesta îl putem face numai dacă admitem că trebuie scontat nu numai pe contactul copilului cu exemple pozitive (ceea ce, practic, este şi imposibil), dar şi pe posibilitatea de a obţine *efecte prin contrast* ale exemplelor şi influenţelor negative, atunci cînd ele se ivesc.

Judecata critică a copilului trebuie stimulată să opereze şi pe teritoriul educaţiei morale.

Prelatul Fénelon nu se temea să afirme că dacă e esenţial să faci virtutea plăcută în ochii copilului, atunci, pentru aceasta, trebuie să-i arăţi neapărat şi inversul ei. Noi însă nu ne-am propus pînă acum să avem în vedere şi acest aspect. Dar exemple negative vor continua să existe, atîta vreme cît va exista omenirea. În societatea noastră, şi nu numai aici, ele pot avea şi în chip spontan *efecte prin contrast, pozitive*, însă cu preţul unor suferinţe şi traume sufleteşti ale copilului. Cum ar putea educatorii să rămînă pasivi în faţa unor astfel de fenomene? Intervenind, ei pot dirija astfel procesul, încît efectele pozitive să fie mai substanţiale şi să poată fi obţinute fără asemenea zguduiri. De ce să nu-şi propună mijloace mai realiste de educaţie morală a copiilor, arătîndu-le viaţa aşa cum este ea, cu luminile ei orbitoare, dar şi cu umbrele ei, făcîndu-i apţi *să o înţeleagă şi să participe la desăvîrşirea ei morală continuă*? Pentru aceasta trebuie să le formăm copiilor şi o temeinică cultură morală. Or, „Cultura morală — spune pedagogul elveţian Millioud — nu se dezvoltă singură. Elevele vin cu bunăvoinţă, dar cîte idei necoapte, prejudecăţi, greşeli vădite nu întîlnim în spiritele lor îndată ce le chestionăm! Întrebaţi într-o clasă ce este onestitatea? Majoritatea va răspunde: «Cînd nu s-a furat». Adesea se prezintă ocazia de a rectifica şi de a întregi judecăţile lor în chestiunile morale cele mai elementare. Trebuie ca şcolarul să înveţe să înţeleagă mai bine şcoala, să se înţeleagă mai bine pe el însuşi şi să-l pregătim să înţeleagă mai bine viaţa". [10]

În ce priveşte rolul exemplului, al influenţei directe în educaţie, trebuie să-l privim întotdeauna dialectic, în raporturile sale multilaterale cu toate celelalte influenţe educative, cu toate celelalte mijloace de educaţie, în raport cu vîrsta şi neapărat cu conştiinţa morală, cu puterea de judecată şi cultura morală a copilului, a tînărului. *Efectele univoce, de acelaşi semn, nu sînt întotdeauna constante şi ca atare nici de presupus automat.*

---

[9] *Pedagogia generală*, Institutul pedagogic român, Bucureşti, 1930, p. 440.

[10] Vezi F. W. Förster, *Şcoala şi caracterul* (trad. S. I. Constantinescu), ed. a III-a, Edit. Cugetarea Georgescu-Delafras, Bucureşti.

Învățarea clasică, programarea liniară și programarea structurală

NICOLAE RADU

Analizele teoretice întreprinse în studiile precedente[1] au pus în evidență atît principiul de bază al învățării formaționale — subordonarea informațiilor unor sarcini formaționale ample și precis formulate și predarea directă de capacități umane, cît și pe cel al programărilor structurale — principiul structuralității. Așa cum s-a arătat, învățarea formațională poate fi realizată în cadrul învățării clasice, în cadrul programării liniare sau în orice fel de învățare.* Ea este strîns legată numai de calitatea[2] și de volumul informațiilor ce urmează să se însușească, de modul în care se operează cu ele, pe parcurs, în ideea modelării de timpuriu a diferitelor capacități umane a căror însușire este dorită. La rîndul ei, programarea structurală este indiferentă față de cuantumul de cunoștințe ce se programează, față de valoarea lor științifică și față de scopurile formative la care trebuie să se ajungă. Conținutul ei îl formează modalitățile de a opera cu informațiile (care pot fi importante sau mai puțin importante, adevărate sau false etc.) sau cu diferitele achiziții formative (tipuri de judecăți și raționamente, calități ale gîndirii etc.) ce rezultă din prelucrările speciale la care sînt supuse informațiile.

Învățarea formațională se realizează pe baza unei noi relații între informație și formație și este expresia faptului că în prezent este important să se învețe nu atît informații, cît instrumente conceptuale, moduri de gîndire, atitudini față de noile descoperiri, care permit o evoluție intelectuală optimă.[3] Programarea structurală exprimă o concepție nouă despre învățare, a cărei aplicare în practică permite construirea și organizarea treptată a ceea ce dorim să se însușească. Învățarea formațională ne arată numai condiția unei învățări superioare. Programarea structurală ne asigură în privința vitezei și temeinicei însușiri a ceea ce ne-am propus. Prima ne arată unde trebuie să ajungem, cealaltă ne arată care este condiția pentru a ajunge mai rapid și mai sigur.

Îmbinarea programării structurale cu învățarea formațională ne dă ceea ce noi am numit: *Programare structurală de tip formațional.***

Pentru a înțelege exact locul pe care programarea structurală de tip formațional îl ocupă față de învățarea clasică și de celelalte tipuri de programări, sînt necesare o serie de precizări suplimentare.

Orice fel de învățare, tradițională sau modernă, presupune o serie de elemente distincte: 1) unități informaționale sau fragmente de cunoștințe; 2) un volum de informații sau de cunoștințe, considerat acceptabil pentru o lecție, un capitol sau un manual; 3) o anumită organizare (sau neorganizare) a acestor unități în cadrul lecțiilor, capitolelor sau manualelor; 4) intenții formative implicite sau explicite, mai mult sau mai puțin prezente.

Să vedem acum modul în care se prezintă din aceste puncte de vedere învățarea tradițională, programarea liniară*** și cea structurală de tip formațional.

1. În învățarea clasică, unitățile informaționale ce urmează să fie înțelese și însușite apar ca o eșalonare de momente, inegale ca mărime, ca importanță și grad de dificultate. Această inegalitate este resimțită și în plan subiectiv, deoarece posibilitățile copilului sînt solicitate neuniform și el este conștient de acest lucru (unele

---

[1] Vezi: N. Radu, *Informație și formație în învățare*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1968; *Posibilitatea unei programări structurale de tip formațional*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1968.

* Ceea ce nu înseamnă că se poate aplica în orice sistem de învățare cu aceeași ușurință și eficacitate.

[2] De o deosebită valoare formativă se dovedesc azi modelele de analiză, sistemele generale de teorii, cibernetica etc. (cf. Margaret Mead, *A Redefinition of Education*, în Donald K. Adams, *Introduction to Education: A Comparative Analysis*, California, 1966).

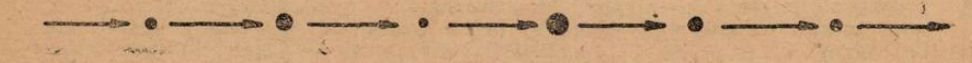
[3] Cum just remarcă Robert J. Schaefer, „Măsura unei persoane învățate o formează nu anii de școlarizare, nici cunoștințele acumulate în colegii, ci capacitatea de creștere intelectuală și personală continuă" (vezi *Prefața* lucrării *Educational psychology*, New York, 1965, de Louis M. Smith și Bryce M. Huggins).

** Sau, ceea ce este totuna, „o învățare formațională pe baza unei programări de tip structural".

*** Comparația noastră se referă numai la programarea liniară, deoarece numai aceasta are în prezent o răspîndire importantă în procesul de învățămînt, dar concluziile sînt valabile, în principiu, și pentru cea ramificată.

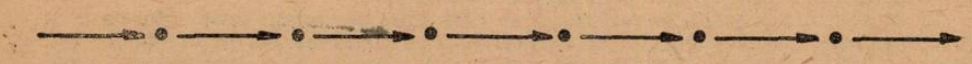
informaţii sînt mai greu de însuşit, altele mai uşor, unele reclamă o mai mare încordare a atenţiei, altele una mai mică etc.), ceea ce nu înseamnă că autorii de manuale nu se preocupă de eşalonarea unor informaţii de mărime şi dificultăţi acceptabile, ci numai faptul că realizarea acestei performanţe nu este posibilă în mod riguros pe baza experienţei empirice, fără cercetări special organizate.

Schematic, eşalonarea informaţiilor în sistemul clasic de învăţare poate fi reprezentată astfel :



Programarea liniară, spre deosebire de sistemul tradiţional, se prezintă ca un sistem de eşalonări dozate de dificultăţi. Elevul trece astfel mai uşor de la una la alta, fără hopuri şi opinteli. Se înţelege că pentru a obţine informaţii de un grad de dificultate foarte mic şi care să poată fi parcurs fără greşeli este nevoie de experimente speciale, ce preced întotdeauna un manual programat.

Şi în cazul programărilor liniare informaţiile au mărimi şi grade diferite de dificultate, însă aceste oscilaţii sînt la un nivel atît de scăzut, încît elevul nu le „simte" ca dificultăţi. Simbolic, eşalonarea informaţiilor din punct de vedere al dificultăţilor de însuşire apare astfel :

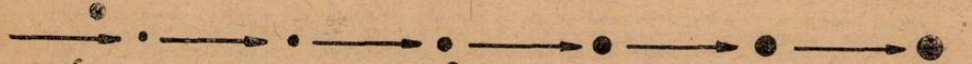


O asemenea eşalonare de secvenţe informaţionale este de fapt o adevărată „bandă rulantă intelectuală", cu toate avantajele şi dezavantajele oricărei benzi rulante. Avantajul esenţial este uşurarea parcurgerii informaţiilor, ceea ce, desigur, nu poate fi subestimat de nimeni, deoarece are repercusiuni mari asupra învăţării. Şi mai sînt şi altele : acomodarea uşoară la sarcini noi, un randament ridicat chiar de la început etc. Dar, din păcate, nici banda rulantă intelectuală nu este scutită de consecinţele negative ale oricărei benzi rulante : monotonia, pierderea interesului din pricina solicitării proceselor psihice sub nivelul posibilităţilor acestora etc.

În ceea ce priveşte performanţele individuale în parcurgerea secvenţelor informaţionale, pe seama cărora s-a şi formulat un principiu de bază al programărilor — principiul individualizării sau al ritmului propriu — ni se pare util să facem unele remarci. În forma ei actuală, programarea liniară permite performanţe diferite în parcurgerea secvenţelor, ce duc la scopul propus, dar acest lucru nu poate fi socotit un element prea important de individualizare. Dincolo de posibilitatea unor viteze diferite de parcurgere a secvenţelor, capacităţile psihice sînt solicitate uniform. Aşa cum la banda rulantă din industrie fiecare muncitor trebuie să facă anumite mişcări dictate şi mai ales limitate şi „ghidate" din exterior, indiferent de posibilităţile lui interne, tot aşa se petrec lucrurile şi la banda rulantă intelectuală. Totul este hotărît dinainte, elevul se conformează. În aceste condiţii, pretenţia de individualizare, trecută printre principiile de bază ale programărilor, este desigur, exagerată.

În cazul programărilor structurale, unităţile informaţionale noi sînt de tipul celor utilizate în învăţarea clasică, cu diferenţa că ele nu se mai prezintă izolat, ci în contextul celor vechi. Cu fiecare lecţie informaţiile se amplifică, oferind imaginea unui ghem ce sporeşte neîncetat şi sigur.

Simbolic, evoluţia informaţiilor apare astfel :



Certitudinea înţelegerii şi însuşirii informaţiilor noi nu mai cade în acest caz pe seama măririi şi uşurinţii de a le parcurge, ci pe angrenarea lor în contextul celor vechi (principiul structuralităţii), pe modelarea cu ajutorul lor a unor capacităţi psihice superioare : analiza, comparaţia, creativitatea etc., iar mai tîrziu pe

seama prelucrării lor la aceste nivele formaționale înalte (principiul predării directe de capacități umane și al subordonării informaționalului de către formațional). În felul acesta, parcurgerea secvențelor informaționale nu se face fără dificultăți, dar depășirea lor este asigurată de fiecare dată printr-o mobilizare psihologică superioară și prin revenirea asupra lor în lecțiile următoare.

Nici individualizarea învățării în cazul programărilor structurale nu se mai realizează pe seama parcurgerii informațiilor noi, ci pe seama calității însușirii și operării cu aceasta.

2. Volumul de cunoștințe în sistemul tradițional este indicat în programe și desfășurat în manuale pe lecții, capitole etc. Stabilirea lui se face pe baze empirice și practice. Autorii de manuale sînt specialiști în diferite domenii și au, de regulă, o experiență îndelungată în învățămînt. Manualele întocmite de ei nu-și propun măsurarea cu exactitate a volumului de informație ce se dă și cu atît mai puțin se bazează pe studiul cantității de informație ce se poate efectiv stoca de către elevi, într-o anumită perioadă de timp.

Dacă comparăm învățarea tradițională cu cea programată liniar, din acest punct de vedere, prima ne apare ca „un torent de informații", din care copilul reține ce poate și cît poate, în timp ce programarea liniară presupune o cantitate de informații limitată, măsurată exact. În locul unui „torent" avem o singură „șuviță", dar aceasta se însușește. Lecții, în sensul propriu al cuvîntului, nu mai avem, nici capitole și nici manuale, ci fluxuri continui de informații, care se opresc din loc în loc, la intervale convenabile pentru a putea fi parcurse într-o oră, într-un trimestru, într-un an școlar etc. În fond, gîndirea copilului alunecă pe șina benzilor de programare relativ uniform și continuu.

Avantajele programărilor liniare sînt mari, totuși, și din punctul de vedere al volumului de cunoștințe. Mai întîi, fiecare copil le parcurge și există certitudini în această privință, de asemenea rezultatul este anticipat cu rigurozitate experimentală. Totuși, apar și unele limite importante. Astfel, dacă este adevărat faptul că programările liniare, prin stabilirea unui minimum de cunoștințe ce se însușește practic de toți elevii, mișcă limitele inferioare ale învățării „în sus", este tot așa de adevărată și constatarea opusă : aceste programări coboară limitele superioare de învățare ale copiilor cu posibilități superioare „în jos". Privită din acest punct de vedere, învățarea clasică este o învățare a marilor extreme, în timp ce învățarea programată este o învățare a mediei. Prima este o învățare care avantajează elitele, deci a elitelor, cealaltă o învățare a maselor de oameni pe care cerințele societății moderne îi obligă la un minimum de instrucție obligatorie.

În aceste limite „se rezolvă" și problema individualizării. Predarea unor „conserve culturale" de mare concentrație și într-un mod standardizat nu lasă altă cale celui care se instruiește programat decît să le „înghită" sumar și fără a sta pe gînduri. Suspensia, datul suprem al gîndirii, efortul de a rezolva, problematizarea, creativitatea, educarea dorinței și pasiunii intelectuale, capacitatea de a face largi recorduri între ceea ce se învață și ceea ce se știe, atribute esențiale ale participării individuale în învățare, rămîn practic în afara discuției.

În aceeași ordine de idei, este util de făcut remarca că, dacă predarea clasică prezintă dezavantajul „torentelor de informații" ce adesea „îneacă" gîndirea și memoria copilului, nu este mai puțin adevărat că prezintă și avantaje importante. Un obiectiv vag conturat și un „torent de informații" de diferite mărimi și valori permit fiecărui elev să învețe cît poate. Inegalitatea dificultăților asigură și ea exersarea gîndirii, dincolo de posibilitățile de principiu ale programărilor. În timpul lecțiilor atenția nu este antrenată uniform. Copilul se poate acomoda după posibilitățile sale, dar și după oscilația firească a importanței noțiunilor ce se predau. În aceste condiții, unele informații pur și simplu nu sînt parcurse de elev (din pricina fluctuațiilor de atenție, a posibilităților de înțelegere etc.), dar o parte sînt parcurse și, de regulă, cele asupra cărora se insistă mai mult, care sînt deci mai importante. Ulterior, acasă, ele se pot completa și aprofunda, după puteri.

Contrar celor ce se consideră obișnuit, învățarea clasică asigură de fapt o individualizare a învățării, de fond, dincolo de ceea ce pot realiza programările liniare.

Pentru programările structurale ideea unui minimum de cunoștințe, pe care să și le însușească toți copiii, este prețioasă. Acest minim poate fi însă considerabil amplificat ca volum, deoarece principiul structuralității permite însușirea unui număr de cunoștințe mai mare decît programările liniare. El poate fi amplificat și pe

seama învăţării speciale a unor modele de a opera cu ele, modele care au rostul de a permite formarea anumitor capacităţi psihice. O dată formate, acestea sporesc posibilităţile de acumulare a cunoştinţelor de către elevi.

În ceea ce priveşte individualizarea învăţării, aceasta nu se mai realizează pe seama vitezei de parcurgere a secvenţelor — ca în programarea liniară — şi nici pe seama unei cantităţi de informaţii stocate neuniform sau a solicitării neorganizate a capacităţilor umane create spontan, ca în învăţarea clasică, ci pe seama rezolvării unor sarcini cu caracter problematic creator etc., cărora programarea structurală de tip formaţional le permite un larg cîmp de manifestare. Pornind de la un volum de informaţii amplu, însuşit temeinic, calitatea şi amploarea sarcinilor care se rezolvă pot fi foarte diferite de la elev la elev, potrivit cu posibilităţile individuale ale fiecăruia.

3. În sistemul de predare tradiţional, organizarea cunoştinţelor, sinteza, se realizează pe seama revenirilor întîmplătoare, a „lecţiilor de sinteză" şi mai ales pe seama eforturilor personale ale elevilor, căci „recapitularea lecţiei vechi" şi „fixarea cunoştinţelor", ca momente ale fiecărei lecţii, nu-şi propun ca sarcină realizarea sintezei a ceea ce s-a însuşit, decît în limite cu totul minore. Nu lipsesc nici situaţiile cînd în alcătuirea manualelor şi programelor se porneşte de la ideea că elevul nu are alte cunoştinţe în afara celor predate în clasa respectivă şi la capitolul respectiv (cazul gramaticii).

Nici programările liniare nu rezolvă problema sintezei, dincolo de un anumit scop pragmatic, elementar. Scurgerea „infinită" a secvenţelor face dificilă legarea informaţiilor în reţele, după modelul lor real din cadrul diferitelor ştiinţe.

Programările structurale permit în schimb această sinteză la un nivel superior, deoarece principiul structuralităţii asigură concordanţa dintre modul obiectiv în care se leagă între ele noţiunile unei discipline, structura lor relaţională şi modul în care această structură obiectivă poate fi transpusă subiectiv, în planul capacităţilor umane. Iată cîteva exemple. Însuşirea noţiunii de percepţie în psihologie presupune nu numai o sumă de cunoştinţe despre ceea ce este ca atare, ci şi despre locul pe care îl ocupă în procesul cunoaşterii în raport cu senzaţia, cu reprezentarea şi gîndirea, apoi despre locul pe care-l ocupă în raport cu alte procese psihice : afectivitatea, voinţa etc. Într-un fel sau altul, percepţia este prezentă în majoritatea proceselor psihice şi tocmai reţeaua acestor relaţii, structura lor, conturează, în final, noţiunea de percepţie. Pentru o astfel de învăţare forma optimă nu poate fi decît tot una structurală, în fiecare lecţie urmînd să se reia problema percepţiei ori de cîte ori noile cunoştinţe au tangenţe reale cu ea (în afară de reluările necesare în scopul unei stocări acceptabile).

Astfel de situaţii găsim şi în alte ştiinţe. În aritmetica elementară, de exemplu, pentru ca un elev să-şi însuşească tipul de problemă a+b=x, trebuie mai întîi să o întîlnească în diferite enunţări : mai lungi sau mai scurte, cu relaţii între termeni clare şi uşor de înţeles, sau dimpotrivă ascunse şi greu de surprins etc. Toate aceste exerciţii nu epuizează însă conţinutul tipului de problemă a+b=x. Pentru înţelegerea lui deplină mai este nevoie de încă ceva şi anume de stabilirea locului pe care-l ocupă în raport cu subvariantele posibile (a+x=b, x+b=a, x+y=a, x+b=y etc.) şi de asemenea de stabilirea locului său în raport cu alte tipuri de probleme, mai complexe : $\begin{cases} a+b=x \\ x-c=y \end{cases}$ $\begin{cases} a+b=x \\ x:c=y \end{cases}$ etc.

În zoologie, lucrurile se prezintă la fel. Nu este posibil de înţeles clasa peştilor prin simpla cunoaştere a diferitelor specii, ci este nevoie şi de înţelegerea locului pe care această clasă îl ocupă pe scara evoluţiei vieţuitoarelor, iar acest lucru este posibil numai prin raportarea activă la toate celelalte grupe mari de vieţuitoare, în şirul cărora peştii reprezintă numai un moment.

Dacă nu se fac astfel de raportări, se fixează slab, sau nu se fixează de loc, punţile de legătură dintre noţiuni, ceea ce are consecinţe negative asupra învăţării în general. În predarea obişnuită, ceea ce se neglijează sînt tocmai aceste punţi de legătură de a căror importanţă didactică psihologul îşi dă foarte bine seama, dar care pentru specialist nu apar ca o problemă specială, deoarece el dispune de aceste punţi, ca rezultat al unui proces îndelungat de profesionalizare. Importanţa acestei probleme ne-a determinat s-o analizăm în mod special în cazul gramaticii.

Să presupunem că începem predarea gramaticii la clasa a II-a cu noţiunea de subiect. Pe baza cîtorva exemple se ajunge la definiţie, care, datorită gradului său mare de generalitate, cuprinde toată mulţimea cazurilor particulare. Pe baza defi-

niţiei, în principiu, este posibil de recunoscut subiectul în orice context. Aceasta este de fapt şi concepţia de la care se pleacă în alcătuirea manualelor actuale. Dar în practică lucrurile se dovedesc mult mai complicate. Cînd copilul se află în faţa unui exemplu nou, să zicem „cocoşul cîntă", pentru el apar o serie de informaţii noi, dincolo de definiţie. Mai întîi, subiectul este în acest caz pe locul întîi şi atunci cînd întîlneşte forma „cîntă cocoşul" este posibil să apară o contradicţie între locul „stabil" al subiectului şi întrebare. Se creează condiţii şi pentru apariţia altor probleme. În primul exemplu — „cocoşul cîntă" — întrebarea se pune celui de-al doilea cuvînt din propoziţie, dar în exemplul „cîntă cocoşul" întrebarea se pune primului cuvînt şi astfel apare iarăşi o „contradicţie" între poziţia cuvîntului căruia i se pune întrebarea şi întrebarea însăşi. Copilul nu problematizează de regulă aceste aspecte, dar se încurcă curent în ele.

Să amplificăm exemplul de mai sus şi să zicem : „Cocoşul vecinului cîntă în fiecare dimineaţă". Întrebarea pentru subiect acum o punem cuvîntului de pe locul trei, dar de ce nu o punem celui de pe locul doi ? Să încercăm : „cine vecinului ?" Nu se potriveşte. Să încercăm altfel : „Cine cîntă ?". Se potriveşte. Dar întrebarea s-ar putea pune şi altfel : „Cine cîntă în fiecare dimineaţă ?" Şi aşa se potriveşte. Iar răspunsul s-ar putea da în mai multe forme : „Cocoşul", „Cocoşul vecinului", sau „Cocoşul vecinului cîntă dimineaţa". Acelaşi exemplu de mai sus se poate prezenta şi în forma „Cîntă în fiecare dimineaţă cocoşul vecinului" sau „În fiecare dimineaţă cocoşul vecinului cîntă" sau „În fiecare dimineaţă cîntă cocoşul vecinului". Cine a lucrat la clasele mici ştie ce dificultăţi se întîmpină în astfel de cazuri, dacă ele nu au fost învăţate special.

Dar să mergem mai departe cu analiza şi să zicem „Cocoşul vecinului cîntă în fiecare dimineaţă, iar Azorel latră furios cînd îl aude". În acest caz, apare problema următoare : dacă întrebăm „cine cîntă", mai trebuie întrebat şi „cine latră", „cine îl aude" şi dacă punem toate aceste întrebări de ce să ne oprim, de ce să nu întrebăm şi „cine-i furios". De unde se poate şti de cîte ori trebuie pusă întrebarea ?

Să presupunem acum că transformăm exemplul de mai sus sub ochii copiilor şi zicem : „Vecinul are un cocoş care cîntă în fiecare dimineaţă". În acest caz, totul se încurcă şi devine de nerecunoscut. Căci am comunicat în fond aceeaşi idee şi totuşi gramatical s-au produs schimbări mari. Copilul nu se mai descurcă. Mult mai tîrziu, după ce îşi va fi însuşit şi alte cunoştinţe de gramatică, va înţelege de fapt în toată amploarea ei noţiunea de subiect, după ce va înţelege raportul dintre subiect şi predicat, subiect şi adjectiv, subiect şi substantiv, transformarea unor părţi de vorbire în altele etc. În felul acesta, noţiunea de subiect, oricît am vrea, nu se învaţă în întregime dintr-o dată, ci în etape, în procesul confruntării cu toate celelalte noţiuni cu care are legături firesti. Reţeaua acestor relaţii este nerezonabil să fie privită ca o chestiune personală a fiecărui elev, ea trebuie să fie predată ca atare, ca reţea, ca structură, printr-o învăţare structurală.

Elaborarea unei concepţii asupra organizării concrete a informaţiilor în cuprinsul unui manual anumit pune, cum vedem, o serie de probleme deosebit de dificile. Unele cu caracter general, altele mai speciale, în funcţie de domeniile în care se aplică programarea. Asupra celor cu caracter general vom mai stărui puţin.

În fond, ce însemnează a lega între ele două sau mai multe noţiuni ? De exemplu, noţiunile notate simbolic cu 1 şi 2. O modalitate ar fi învăţarea lor separată cu indicaţia că ele se pot lega în diferite feluri. Altă modalitate ar fi predarea separată a noţiunilor 1 şi 2, iar ulterior şi a combinaţiilor posibile dintre ele. În cazul în care avem 3 noţiuni — 1, 2 şi 3 — schema relaţiilor se amplifică şi cu cît vom mai adăuga şi alte noţiuni schema relaţiilor posibile va fi şi ea mai mare.

Sub formă numerică, sistemul de relaţii între un număr mare de noţiuni este următorul :

1	1+2	1+2+3	1+2+3+4	1+2+3+4+5 etc.
	2+1	3+2+1	2+1+4+3	2+1+3+4+5
		2+3+1	1+3+4+2	
		etc.	4+1+2+3	etc.
			etc.	

Cum vedem, am dat peste o formulă matematică de definire a unei noţiuni în raport cu altele. Această formulă exprimă numărul de combinaţii posibile care se pot

face cu „n" noțiuni, astfel ca în fiecare combinație să intre toate noțiunile învățate. Această formulă reprezintă tocmai permutările celor „n" noțiuni luate în grupe de cîte „n", adică $P_n = n! = n(n-1)(n-2)\ldots 2.1$.

Dacă $N = 2$; $P_2 = 2! = 2.1 = 2$
$N = 3$; $P_3 = 3! = 3.2.1 = 6$ etc.

Dacă într-o combinație nu intră toate relațiile posibile, atunci putem calcula combinările sau aranjamentele celor „n" noțiuni în grupe de cîte „p". În acest caz, formula devine :

$$C_n^p = \frac{A_n^p}{P_p} = \frac{n(n-1)(n-2)\ldots(n-p+1)}{1.2.3\ldots p}$$

Aceasta este calea teoretică de calcul a relațiilor posibile dintre noțiuni. În practica învățării însă nu este niciodată nevoie să se predea toate aceste relații, din mai multe motive. Mai întîi, nu între toate noțiunile sînt relații structurale obiective, în al doilea rînd, pe baza exersării gîndirii în confruntarea informațiilor anterioare cu cele noi, procesul însușirii se accelerează tot mai mult, relațiile, fiind „descoperite" de către cel care învață. La aritmetică, în clasa I, de exemplu, primele lecții de numerare decurg relativ ușor, apoi lucrurile se complică, pentru ca de la un timp învățarea unor cifre noi să nu mai prezinte dificultăți. În cazul relațiilor dintre cifre se constată că învățarea cifrelor 8 și 9, de exemplu, nu înseamnă și învățarea relației 8×9. De asemenea, învățarea relației 8×9 nu înseamnă și învățarea relației 9×8. În practică sînt frecvente cazurile cînd copilul care știe cît fac 8×9 nu știe — sau răspunde mult mai greu — la relația 9×8. Ce să mai spunem de celelalte relații : $? \times 8$, $? \times 9$, $8 \times ?$, $9 \times ?$, $? \times ? = 72$. De aceea, trebuie epuizate toate aceste posibilități în procesul de învățare a operațiilor cu numere. După ce se aplică același sistem de învățare și relațiilor 8×5, 6×7, 7×9 etc. se constată de la un timp că elevul rezolvă prin analogie cazurile 5×7, 7×5, $? \times 7$, $5 \times ?$, 6×7 etc. și, deci, acestea nu mai trebuie învățate în mod special. S-a căpătat capacitatea psihică necesară în aceste cazuri : o anumită schemă de acțiune. Aceasta înseamnă că în practică întotdeauna vom ajunge la „abateri" importante de la modelul matematic ideal, abateri determinate de antrenarea gîndirii, de sporirea informațiilor, de siguranța operării cu ele etc. Pentru a stabili numărul necesar de relații ce trebuie neapărat făcute pentru a satisface cerințele structurale ale unui obiect de învățămînt, ca și pe cele determinate de cerințele optime ale învățării lor, este nevoie totdeauna de cercetări speciale.

4. În privința aspectelor formaționale, așa cum am mai arătat, ele sînt implicate în orice sistem de învățare. Numai dimensiunea, valoarea și rigurozitatea cu care se urmărește realizarea lor diferă. Astfel, în învățarea clasică aceste preocupări sînt de multe ori vaste, dar nesistematice și cu o eficiență neuniformă, în timp ce în programările liniare ele sînt riguroase, dar minime și elementare.

În cazul programărilor structurale de tip formațional însă, dimensiunea formațională cade pe primul plan și înglobează, în afara efortului de a selecta noțiuni cu valoare formativă mare și pe acela de a modela explicit capacitățile umane cele mai valoroase pentru un anumit domeniu și, mai departe, pentru om, în general. O astfel de preocupare în practică se dovedește foarte complexă. Căci, dacă este adevărat faptul că fiecare știință participă solidar cu celelalte la construirea concentrică a unor nivele formaționale tot mai complexe, tot atît de adevărat este și faptul că această participare este departe de a oferi imaginea unor cărămizi ce se adaugă la un edificiu care se structurează treptat, lin, fără complicații și zguduiri. Fiecare domeniu prezintă din punct de vedere formațional multe aspecte comune cu celelalte, dar prezintă și diferențe sau chiar incompatibilități. Dacă ne referim la modul în care se învață în prezent în școală, nu este greu să găsim o serie de exemple edificatoare. În absența unei concepții psihologice formaționale clare, în ciuda conținutului științific de valoare ce se transmite prin diferite obiecte de învățămînt, o anumită anarhie formațională este inevitabilă. Unele obiecte de învățămînt (în special matematica elementară și gramatica) sînt alcătuite empiric și rudimentar. Închistate în tradiții didactice de mult depășite, ele facilitează, dincolo de intenția autorilor de manuale și de eforturile depuse de cadrele didactice, exersarea unor capacități cu totul nepotrivite pentru însușirea lor, cum ar fi substituirea analizei raționale cu elemente memoriale, sau cu analogii rudimentare, rod al unor strategii ale gîndirii ri-

gide, şablonarde, adevărate *capacităţi negative* sau *anticapacităţi*, cu importante consecinţe pentru eforturile cadrelor didactice, care se străduiesc permanent să le înlăture, şi pentru dezvoltarea gîndirii elevilor în general.

În predarea diferitelor obiecte de învăţămînt la clasele mici se observă şi un alt fenomen negativ. Aşa, de exemplu, elevii abordează sarcinile matematicii sau pe cele gramaticale în acelaşi fel în care se comportă faţă de versuri sau faţă de diferite date la istorie. Tot în categoria erorilor de caracter formativ trebuie trecută şi exersarea unilaterală a unor capacităţi în detrimentul altora. Unele discipline, în anumite condiţii de învăţare a lor, dezvoltă mult capacitatea de analiză a detaliilor, dar mult mai slab pe cea de sinteză (gramatica, de exemplu), în timp ce altele dezvoltă cu precădere capacitatea de sinteză şi minimalizează rolul analizei (filozofia şi altele).

Corespunzător situaţiei existente în practica didactică, s-a conturat şi în teoria psiho-pedagogică o atitudine de ignorare a ierarhiilor şi nivelelor de integrare formaţională. Este o consecinţă firească a neglijării studiului organizat al aspectelor formaţionale pe care le prezintă procesul instructiv şi a lăsării lucrurilor să decurgă de la sine pe seama specializării didactice înguste a diferiţilor profesionişti în rîndul cărora există o puternică tendinţă de a analiza domeniul propriu numai în raport cu el însuşi. Desigur, nu ignorăm faptul că acest lucru a fost, şi mai este încurajat încă, chiar de modul în care se concepe în multe cazuri cercetarea aspectelor formaţionale ale psihicului infantil. Preocupate de a stabili caracteristicile sale generale, multe cercetări psihologice pornesc de la postulatul existenţei acestui general unic şi indivizibil. În realitate, nimeni nu şi-a format, de exemplu, capacitatea de creaţie, de analiză, comparaţie, simbolizare etc. „de sus în jos", de la ceea ce poate fi numit sau înţeles azi ca general uman, spre ipostazele sale particulare, de aceea cercetarea acestui general prin probe elementare, ce nu pot fi în fond reprezentative nici pentru un anumit domeniu şi nici pentru toate împreună, cu tot caracterul lor uneori spectaculos, nu pot duce, după părerea noastră, la rezultate prea importante pentru practica şcolară. Astfel de cercetări nu pot demonstra neadevărul că gîndirea creatoare, probabilistă, simbolică etc. este sau coincide cu gîndirea creatoare, probabilistă, simbolitică etc., în cazul operării cu beţişoare, plastilină, păpuşi, jetoane etc., ci un lucru mult mai simplu şi anume că în experimentele acestea elementare pot apare elemente ale gîndirii creatoare, simbolice etc. cu o valoare problematică pentru alte situaţii şi împrejurări. În orice caz, pentru practică tot atît de legitimă, şi în orice caz mai fructuoasă, este cercetarea care porneşte exact din perspectiva opusă, din direcţia concretului multiplu spre generalizări treptate şi temeinice. Primul pas în această direcţie, un pas obligatoriu, ni se pare a fi constatarea că preocuparea pentru formarea unor capacităţi specifice numai unui domeniu, nelegate, slab legate, sau în contradicţie cu cele formate anterior, tinde să transforme fiecare disciplină într-o insulă, iar ansamblul lor într-un conglomerat amorf, spre paguba instruirii şi educării copiilor.

Desigur, nu este raţional ca lucrurile să se petreacă astfel, de aceea, pentru cercetarea psiho-pedagogică se pune în mod serios problema a ceea ce ar trebui să reprezinte fiecare domeniu în perspectiva unei viziuni formaţionale asupra psihicului uman. Practic, aceasta înseamnă să se analizeze modul în care diferitele specialităţi converg evolutiv şi structural pe latura consecinţelor lor formaţionale.

O astfel de problemă nu poate exista decît sub formă de deziderat pentru învăţarea clasică — nici măcar sub această formă pentru programările liniare — dar în cadrul programărilor structurale de tip formaţional, adică al acelor programări care-şi propune subordonarea informaţionalului de către formaţional şi construirea deliberată şi conştientă a unui anumit nivel formaţional, problema se pune în toată complexitatea ei.

În limitele cercetărilor noastre de pînă acum nu ne permitem decît să schiţăm această problemă, dar, pe măsură ce experimentele noastre se vor amplifica, vom putea spune mai multe în această privinţă.

Este, de altfel, cazul să ne oprim cu analizele teoretice aici pentru a face loc cercetărilor experimentale, adică rezultatelor obţinute prin aplicarea programărilor structurale de tip formaţional la o serie de obiecte de învăţămînt — gramatică, matematică, limba engleză, limba franceză şi istorie.

Necesitatea formării cadrelor de pedagogi comparatiști

SILVIA CERNICHEVICI

Pedagogia comparată, reprezentată strălucit de mari personalități ca: I. L. Kandel, M. E. Sadlers, Fr. Schneider, B. Schukodolschi, Fr. Singule, P. Rosseló, M. Debesse, V. I. Malinin, W. Kienitz etc., apare astăzi ca o direcție majoră în care se orientează reflexiunea și investigația pedagogică. Studiind comparativ sistemele de învățămînt, concepțiile asupra învățămîntului din diverse țări, pedagogia comparată oferă informații prețioase, necesare unei mai depline înțelegeri a problemelor de pedagogie generală, de politică școlară, de către cadrele didactice și constituie o inepuizabilă sursă de informație pentru reformatorii școlari. Referindu-se la această problemă, prof. dr. docent Ștefan Bîrsănescu arată în studiul *Reflecții cu privire la pedagogia comparată* că aceasta „a izvorît din nevoia de informare privind educația și învățămîntul din alte țări și luînd astfel înfățișarea unei geografii pedagogice este chemată să lărgească orizontul oamenilor de școală și să dea sugestii reformatorilor școlari". *

Actualitatea și însemnătatea pedagogiei comparate este cu atît mai mare, cu cît, în prezent, pe plan mondial și în țara noastră, se pune acut problema adaptării sistemului de educație și învățămînt necesităților din ce în ce mai schimbătoare și mai mari ale societății.

În unele țări ca: Statele Unite, Franța, U.R.S.S. etc. s-a ajuns la o amplă dezvoltare a acestei noi discipline pedagogice, la cristalizarea unor direcții bine definite ale cercetării, la precizarea unei metodologii adecvate.

În țara noastră, deși tradițiile comparatiste în pedagogie încep de la Costa-Foru, deși personalități remarcabile ale pedagogiei românești, ca prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei, prof. dr. docent Dimitrie Todoran, prof. dr. docent Iosif Gabrea etc. și-au adus o substanțială contribuție, nu s-a ajuns la structurarea unei orientări clare, la formarea unei școli comparatiste, ci ne aflăm încă într-o fază în care problema clarificărilor principiale este actuală și în care apare ca necesar să se facă efortul de a se realiza unele lucrări de sinteză și de dimensiuni. Pentru a se putea depăși acest moment se impune rezolvarea unei probleme de extremă importanță și actualitate și anume a problemei formării cadrelor de pedagogi comparatiști. Căci, dacă în alte sectoare ale cercetării pedagogice sînt angajați numeroși pedagogi, în domeniul pedagogiei comparate trebuie semnalată o îngrijorătoare penurie de cadre, mai ales de cadre tinere, care ar trebui să lucreze efectiv în următoarele decenii. Se impune deci să se afirme din partea forurilor corespunzătoare o atentă și susținută preocupare de selectare, orientare și pregătire a acestor cadre fără de care nu se poate pune cu seriozitate problema vreunui progres viitor în această ramură a pedagogiei românești.

Pentru realizarea acestui țel considerăm că este absolut necesar, ca o primă măsură, să se introducă cursul de pedagogie comparată, eventual însoțit de seminarii, la toate facultățile și secțiile care pregătesc pedagogi. Aceste cursuri ar constitui un prilej de a se familiariza studenții cu problematica pedagogiei comparate, cu metodologia ei, determinînd o orientare în această direcție a unor forțe tinere care ar urma să fie recrutate în cercetarea pedagogică sau în învățămîntul superior. Pentru studenții în pedagogie din București rămîne accesibilă și posibilitatea de a-și adînci cunoștințele în această disciplină luînd act și de preocupările și cercetările sectorului de pedagogie comparată al Institutului de științe pedagogice.

Dar, pentru cercetarea sistemelor de educație și învățămînt din diferite țări, este absolut necesară o înarmare a cercetătorului cu studii de istorie și sociologie, de politică, de psihologie, inclusiv cu lectura monografiilor de școli din aceste țări. Considerîndu-se aceste date ca fiind absolut indispensabile în recrutarea noilor cadre de pedagogi comparatiști, trebuie să se orienteze atenția asupra acelor persoane care au o astfel de cultură generală vastă și temeinică, cît și preocuparea de a o lărgi și adînci. La aceste atribute trebuie să se mai adauge cunoașterea unor limbi

---

* Ștefan Bîrsănescu, *Reflecții cu privire la pedagogia comparată*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1968.

de mare circulaţie, indispensabile în acest domeniu de cercetare. O dată selectate, aceste cadre trebuie formate, pregătite. Absenţa unui mare centru comparatist în ţară impune cu necesitate punerea problemei trimiterii unora dintre cei ce se orientează către această disciplină la specializări în străinătate, în cadrul unor centre comparatiste reputate şi sub conducerea unor mari personalităţi. Lucrînd cîtva timp în asemenea condiţii cercetătorul ar avea prilejul să se clarifice deplin asupra liniilor principale de orientare în pedagogia comparată, optînd pentru cea mai potrivită cu condiţiile şi necesităţile pedagogiei noastre, asupra metodologiei ei, însuşindu-şi într-un timp relativ scurt o tehnică superioară de muncă. Considerăm că nici un fel de studii în ţară nu se pot substitui efectelor formative pozitive ale unei asemenea ucenicii. O perioadă de specializare o găsim necesară chiar pentru cadrele care lucrează deja în acest domeniu, ca fiind un prilej de a se confrunta cu diverse orientări, de a sesiza problemele noi şi de a-şi polariza eforturile către acele direcţii de cercetare mai necesare şi mai fructuoase pentru dezvoltarea pedagogiei şi a şcolii noastre.

La dezvoltarea pedagogiei comparate trebuie atrase şi unele din cadrele pedagogice care lucrează în învăţămîntul superior. Acestea ar putea elabora, în cadrul planurilor de muncă ştiinţifică, studii valoroase de pedagogie comparată.

Procesul de formare a pedagogilor comparatişti ar fi stimulat şi facilitat şi prin organizarea periodică a unor consfătuiri, cum a fost aceea din martie 1968 organizată de Revista de pedagogie, care să reprezinte prilejuri de schimb de opinii şi de confruntări menite să contribuie la cristalizarea mai deplină a problematicii şi metodologiei acestei discipline în ţara noastră.

Participarea la congrese şi sesiuni de pedagogie comparată, organizarea unor schimburi de experienţă cu pedagogi comparatişti străini, ar constitui de asemenea căi care nu trebuie neglijate în formarea noilor cadre de comparatişti.

Acestea ar fi în general cîteva din direcţiile mari în care considerăm că ar trebui să ne orientăm spre a pune cu hotărîre şi promptitudine capăt lipsei de pedagogi comparatişti ce se face tot mai mult simţită în acest domeniu deosebit de important şi actual — cercetarea pedagogică.

Diversificarea învățămîntului secundar contemporan

Conf. univ. EUGEN BLIDEANU

Diversificarea învățămîntului reprezintă una din căile principale care sînt folosite într-un fel sau altul pentru a selecta conținutul procesului de instruire a generației de azi, ținînd seama de diversificarea activităților umane, de cantitatea sporită de informații și de varietatea aptitudinilor și intereselor elevilor, care trebuie stimulate și valorificate în cadrul școlii, în vederea utilizării optimale a capacităților individuale pentru progresul social. Pe această cale se oferă elevilor posibilitatea să studieze numai un număr restrîns de obiecte de învățămînt, sau să adîncească studiul unor discipline corespunzător acelor domenii în care urmează să-și formeze pregătirea lor de specialitate. Se acționează astfel selectiv în stabilirea obiectelor de învățămînt care se predau elevilor și a ponderii lor în planurile de învățămînt. Prin organizarea diferențiată a studiilor se realizează o apropiere tot mai accentuată între pregătirea de cultură generală și pregătirea de specialitate, care constituie de asemenea una din tendințele și trăsăturile învățămîntului contemporan. Învățămîntul liceal de cultură generală oferă nu numai o bază de cunoștințe pe care se structurează viitoarea specializare a tînărului, dar și direcționează această formare și, în multe cazuri, începe să o realizeze.

★

Diversificarea învățămîntului se înfăptuiește printr-o multitudine de forme și căi — unele fiind comune mai multor țări, altele fiind proprii numai anumitor sisteme de învățămînt.

Măsurile de diversificare a învățămîntului, ca și altele de acest gen, care urmăresc perfecționarea organizării și a conținutului său, nu pot fi înțelese decît raportate la condițiile economice, sociale, politice, specifice fiecărei țări și, respectiv, la caracterul orînduirii sociale din care acestea fac parte.

În condițiile societății capitaliste, instruirea diferențiată a elevilor constituie și o modalitate specifică prin care cercurile conducătoare promovează politica lor de clasă în domeniul învățămîntului, accentuînd caracterul dualist al sistemului de învățămînt din aceste țări. În această direcție acționează în primul rînd politica taxelor școlare, care sînt mai mici la școlile sau secțiile cu profil profesional și tehnic decît la cele cu caracter teoretic, fapt care face ca mulți părinți și elevi să le prefere pe cele din prima categorie, care au și avantajul că, în multe cazuri. dau și o anumită pregătire profesională ce le permite să-și găsească mai repede, după absolvirea școlii, un loc de muncă. În sprijinul acestei politici — care în practică duce la o diferențiere de clasă în domeniul învățămîntului — vin diferite teorii care susțin că cei mai mulți oameni ar avea înclinații practice și, în consecință, ei trebuie să urmeze școli cu caracter profesional,

întrucît, datorită posibilităţilor intelectuale de care dispun, nu ar fi capabili, să primească o instruire ştiinţifică în şcoli de grad mai înalt, în şcoli cu caracter teoretic. Prin astfel de teorii, ca şi prin acţiunile practice de orientare a elevilor spre diferite şcoli şi profesiuni, prin sistemele de teste care se aplică în acest scop, se urmăreşte să se justifice inegalitatea socială printr-o pretinsă inegalitate naturală între oameni. „De fapt nu se poate aduce nici o probă, nici o justificare ştiinţifică acestor teorii care ridică o nedreptate imensă la rangul unei legi naturale. Ele vin în sprijinul forţelor reacţionare, justificînd exploatarea omului de către om şi o politică şcolară bazată pe un adevărat maltusianism al inteligenţei" [1].

Diversificarea învăţămîntului din cadrul sistemelor şcolare din ţările socialiste se încadrează în ansamblul măsurilor pe care ţările respective le întreprind pentru perfecţionarea învăţămîntului, în scopul adaptării sale continue la schimbările calitative care se înfăptuiesc în cadrul forţelor de producţie şi în sfera relaţiilor sociale, urmărind creşterea contribuţiei şcolii la progresul general al societăţii. Acest proces nu are nici o nuanţă discriminatorie, ci, dimpotrivă, acţionează în spiritul idealului educativ al şcolii socialiste, acela de a asigura tuturor copiilor şi tinerilor posibilităţi de dezvoltare şi valorificare optimală a tuturor capacităţilor lor, de a-i pregăti pentru ca fiecare să ocupe în activitatea socială locul cel mai potrivit, în care poate să-şi manifeste plenar forţele sale creatoare.

Orientarea absolvenţilor unui grad de învăţămînt spre alte tipuri de şcoli se realizează corespunzător înclinaţiilor şi intereselor elevilor şi sarcinilor economiei şi culturii fiecărei ţări. Gratuitatea întregului învăţămînt, preţuirea de care se bucură în societatea socialistă orice muncă, orice profesie, acţionează stimulativ asupra elevilor în alegerea şcolilor şi profesiunilor. Acesta este un aspect al deosebirilor de esenţă dintre scopul diversificării învăţămîntului în şcolile din ţările socialiste, pe de o parte, şi din celelalte ţări, pe de altă parte, chiar dacă în multe cazuri întîlnim aceleaşi forme prin care se realizează instruirea diferenţiată şi orientarea şcolară şi profesională a elevilor. Această subliniere este necesară, întrucît fenomenele educative nu pot fi concepute în mod abstract, atemporal, dată fiind esenţa lor socială şi cu atît mai mult faptul că ele susţin şi promovează politica unei anumite clase. Acest adevăr e demonstrat în zilele noastre nu numai de puternice proteste ale unui număr însemnat de pedagogi şi de alţi oameni de ştiinţă, dar şi de adevărate mişcări sociale din unele ţări capitaliste, care exprimă nemulţumirea faţă de politica oficială în domeniul şcolii, faţă de reformele înfăptuite sau în curs de înfăptuire.

Unele articole care apar în presa noastră pedagogică, care reprezintă, fără îndoială, cercetări comparative valoroase asupra învăţămîntului din diferite ţări, dezvăluind experienţa înaintată a şcolii şi pedagogiei mondiale, manifestă încă tendinţa de a prezenta în bloc această experienţă, fără a arăta determinările ei sociale şi, respectiv, limitele ei — fie că e vorba de o situaţie educaţională, de curentele existente în pedagogia contemporană sau de ideile şi concepţiile unui anumit pedagog. În mod nediferenţiat este privită uneori şi diversificarea învăţămîntului. De regulă, problema se limitează la consideraţiuni de ordin psihopedagogic, la cerinţele pe care le pune diversificarea economiei ca urmare a revoluţiei ştiinţifico-tehnice contemporane, dar se pierde din vedere faptul că în societatea împărţită în clase antagoniste educaţia — organizarea, scopul şi conţinutul său — nu poate să nu reflecte şi să nu promoveze interesele şi concepţia claselor care deţin poziţia dominantă şi rolul conducător în societate.

Formele şi modalităţile de diversificare a învăţămîntului sînt variate, unele sînt comune mai multor ţări, altele diferă de la o ţară la alta şi se realizează potrivit scopurilor educative specifice fiecărei ţări şi în funcţie de o serie de factori economici, sociali, demografici, de particularităţile şi tradiţiile naţionale ale învăţămîntului respectiv.

O modalitate întîlnită în multe ţări o constituie organizarea învăţămîntului secundar, începînd din primul an, pe mai multe tipuri de şcoli profilate pe studiul unor obiecte, pe grupe de obiecte, pe direcţii generale de orientare (tehnic, comercial, economic), iar în unele cazuri sînt create şcoli secundare special pentru fete.

[1] Lucien Seve, *Nu există dotări speciale înnăscute*, în „L'école et la nation", Paris, 1967.

Astfel, în *R. F. a Germaniei* există trei tipuri principale de gimnazii : gimnaziul clasic, gimnaziul de limbi moderne şi gimnaziul de matematici-ştiinţe. În afară de acestea, care constituie tipurile principale, sistemul de învăţămînt din R. F. a Germaniei mai cuprinde şi alte forme de gimnazii. O formă specială este gimnaziul economic, care pregăteşte cadre pentru facultăţi cu caracter economic. Un tip aparte de şcoală secundară îl constituie gimnaziul pentru fete. „Absolventele acestui gimnaziu, pe baza diplomei de bacalaureat, continuă studiile în şcolile superioare pedagogice în care se pregătesc cadre didactice pentru gimnazii şi şcoli reale, pentru predarea anumitor specialităţi : arte, muzică, educaţie fizică, lucru manual şi gospodărie, precum şi pentru predarea gospodăriei în şcolile profesionale". [2]

În *Suedia*, sistemul de învăţămînt secundar cuprinde tot trei tipuri de gimnazii : gimnaziul general, gimnaziul comercial şi gimnaziul tehnic.

În *Italia*, învăţămîntul secundar de gr. II se realizează într-o diversitate de şcoli : licee clasice, licee ştiinţifice, licee artistice, şcoli normale.

În *Austria*, învăţămîntul secundar superior (ciclul II al învăţămîntului secundar) cuprinde o şi mai mare diversitate de şcoli (gimnazii) : gimnaziul umanistic, gimnaziul de ştiinţă şi matematică, gimnaziul de limbi străine, gimnaziul real de ştiinţele naturii, gimnaziul real de matematică, gimnaziul real economic pentru fete, gimnaziul real artistic-pedagogic, gimnaziul complementar şi gimnaziul real complementar.

În *Anglia*, învăţămîntul secundar cuprinde : şcoala clasică, şcoala modernă şi şcoala tehnică.

În ce priveşte locul pe care îl ocupă diferite tipuri de şcoli secundare în cadrul sistemului de învăţămînt secundar se constată că în unele ţări din occident liceele (gimnaziile) clasice sînt situate pe primul plan, fiind considerate şcoli pentru pregătirea elitelor (de exemplu, Italia, Anglia). Asemenea şcoli percep taxe mari pentru cei care le frecventează, iar absolvenţilor lor li se conferă drepturi mult mai mari decît absolvenţilor celorlalte tipuri de şcoli secundare.

O modalitate larg folosită pentru realizarea unei instruiri diferenţiate o constituie organizarea învăţămîntului secundar pe secţii care, de asemenea, se prezintă diferit de la o ţară la alta în ce priveşte numărul secţiilor, profilul şi denumirea lor, anul de studii de cînd încep să fie organizate. În unele ţări, liceul funcţionează cu 2 secţii *(R. S. F. Iugoslavia, Republica Socialistă Cehoslovacă)*, în altele numărul lor este mai mare ajungîndu-se pînă la 7 secţii *(Anglia* 3 secţii, *Finlanda* 3 secţii, *S.U.A.* 4 secţii, *Japonia* 4 secţii, care se împart apoi în mai multe subsecţii, *R. F. a Germaniei* 5 secţii, *Franţa* 7 secţii).

În ce priveşte profilul secţiilor, există multe asemănări, dar şi deosebiri de la o ţară la alta. De regulă, secţiile sînt organizate pe grupe de obiecte, pe direcţii generale de orientare, precum şi în ambele moduri.

Organizarea pe grupe de obiecte se întîlneşte în multe ţări. De exemplu, în *R. F. a Germaniei* toate cele 5 secţii ale gimnaziului sînt profilate pe asemenea grupe : secţia limbi clasice, secţia limbi moderne, secţia matematică, fizică, chimie, secţia şt. sociale şi secţia şt. economice. În *R. S. F. Iugoslavia*, gimnaziul este bifurcat în secţiile : matematică-şt. naturale şi şt. sociale — l. străine, în *Republica Socialistă Cehoslovacă* în secţiile : ştiinţele naturii şi umanistă, în *Finlanda* în secţiile : matematică, limbi străine şi generală — care la rîndul ei cuprinde două variante : una orientată pe studiul şt. naturale, fizicii, chimiei şi alta pe studiul psihologiei, obiectelor umaniste şi muzicii.

În alte ţări, secţiile sînt organizate pe direcţii generale de orientare, cum ar fi în *S.U.A.* şi *Japonia*. Astfel, în *S.U.A.* şcoala secundară cuprinde următoarele secţii : secţia academică, care pregăteşte elevii pentru continuarea studiilor în universităţi, secţia profesională (industrială sau agricolă) ; secţia comercială ; secţia generală, frecventată de cei ce încă nu s-au decis pentru profesia viitoare. Din totalul elevilor care frecventează şcoala secundară jumătate dintre ei urmează secţia profesională şi comercială.

Un sistem asemănător de diversificare a învăţămîntului secundar pe secţii şi de profilare a lor îl întîlnim în *Japonia*, unde se poate vorbi de diversificare ramificată descrescîndă. Astfel, ciclul superior al şcolii secundare se împarte în 2 secţii : secţia de cultură generală şi secţia profesională. La secţia de cultură

[2] *Şcolile secundare pentru fete se transformă în gimnazii*, în „Deutsche Berufs und Fachschule" nr. 1/1966, p. 74, R. F. a Germaniei.

generală sînt două grupe : academică şi generală. La rîndul lor, ambele grupe se mai pot împărţi în cîteva subgrupe profilate pe studiul obiectelor din ciclul umanist sau al ştiinţelor naturii şi chiar al unui singur obiect.

Secţiile profesionale au cinci subsecţii principale : agricolă, piscicolă, industrială, comercială, de menaj. Pe baza secţiilor principale (afară de cea comercială), s-au creat subcursuri, unde se realizează o pregătire profesională cu un profil mai îngust. Aşa, de pildă, la secţia agricolă se organizează subcursuri de agrotehnică, de cultivare a ceaiului, a tutunului, de silvicultură ş.a. La secţia industrială se organizează cursuri de electrotehnică, de telecomunicaţii, de construcţii civile, de metalurgie, de industria încălţămintei, de foto ş.a. La secţiile profesionale funcţionează, pe întreaga ţară, peste 98 de subcursuri. Fiecare şcoală poate să aibă una sau două secţii, una sau cîteva subsecţii, să îmbine secţia de cultură generală sau numai profesională cu una sau mai multe subsecţii, cu unul sau cîteva subcursuri. Din totalul elevilor înscrişi în şcoala secundară circa 60% urmează secţia de cultură generală, iar restul secţiile cu caracter profesional [3].

Orientarea mai accentuată a elevilor spre secţia de cultură generală se explică prin aceea că pregătirea în această secţie le asigură mai multe şanse de intrare în învăţămîntul superior.

În unele ţări, cum ar fi de exemplu *Franţa*, secţiile sînt profilate atît pe grupe de obiecte, cît şi pe direcţii generale de orientare. Şi aici putem vorbi de o diversificare ramificată descrescîndă, care merge de la profiluri largi la profiluri mai restrînse. În primul an (cl. 2) al ciclului II lung sînt prevăzute trei secţii : literară (A), ştiinţifică (C) şi tehnică (T). În anul al doilea şi al treilea, fiecare din aceste secţii se diversifică în alte două sau trei secţii, cu profiluri mai restrînse.

Modalităţile de diversificare a învăţămîntului secundar apar şi în alte forme. Aşa, de exemplu, în *R.F. a Germaniei* diversificarea pe tipuri de gimnazii (gimnaziul clasic, gimnaziul de limbi moderne şi gimnaziul de matematici-ştiinţe) este însoţit de diversificarea acestora, începînd din clasa a X-a, în 5 secţii (secţia limbi clasice, secţia limbi moderne, secţia matematică, fizică, chimie, secţia ştiinţe sociale, secţia şt. economice). Dintre acestea, de o deosebită apreciere se bucură secţia de matematică-fizică şi secţia de limbi moderne, care sînt organizate la toate gimnaziile.

O altă cale prin care se realizează instruirea diferenţiată a elevilor o constituie includerea în planurile de învăţămînt, pe lîngă studiul obiectelor obligatorii, a unor obiecte care sînt la alegere sau facultative pentru elevi. În acest scop, planurile de învăţămînt întîlnite în sistemele de învăţămînt din multe ţări sînt structurate pe mai multe grupe de obiecte :

a) obiecte comune, care sînt obligatorii pentru toţi elevii sau pentru toate secţiile, în condiţiile în care şcoala secundară este organizată pe secţii ; b) obiecte obligatorii numai pentru secţiile de profil ; c) obiecte la alegere ; d) obiecte facultative. În cadrul acestei structuri, grupa obiectelor la alegere şi facultative îndeplineşte roluri diferite în sistemul instruirii diferenţiate.

În ţările în care diversificarea învăţămîntului se desfăşoară în sisteme complexe — organizarea şcolii secundare (a liceului-gimnaziului) pe profiluri şi pe secţii — studiul obiectelor la alegere are un rol complementar, adînceşte instruirea diferenţiată a elevilor, le oferă posibilităţi sporite pentru a-şi valorifica aptitudinile şi capacităţile lor şi a se orienta spre diferite şcoli şi profesiuni. În sistemele de învăţămînt din alte ţări, studiul obiectelor la alegere şi facultative reprezintă principala şi chiar singura modalitate de instruire diferenţiată a elevilor.

Potrivit scopurilor în care este concepută această grupă de obiecte şi — respectiv — ponderii care i se acordă în pregătirea de cultură generală a elevilor şi în orientarea lor spre diferite şcoli şi profesiuni, aceasta se constituie în anumite relaţii cu grupa de obiecte obligatorii. Aceste relaţii prezintă o serie de particularităţi în cadrul planurilor de învăţămînt ale şcolii secundare din diferite ţări, precum şi modalităţi proprii de realizare. Un exemplu caracteristic îl prezintă grupa obiectelor la alegere şi facultative în şcoala medie din Uniunea

[3] *Organizarea învăţămîntului în Japonia*, în „International Review of Education", nr. 14/1968, p. 85—91.

Sovietică, care reprezintă modalitatea principală de instruire diferențiată a elevilor.

Obiectele la alegere și facultative reprezintă, în fond, anumite capitole și ramuri ale obiectelor studiate în școală de către toți elevii și pe care aceștia, potrivit inclinațiilor și preferințelor lor, au posibilitatea să le adîncească într-un număr de patru ore pe săptămînă. Obiectele, capitolele și ramurile disciplinelor pe care urmează să le aprofundeze elevii sînt recomandate de către Ministerul Învățămîntului. În aceste recomandări pot intra capitolele suplimentare ori ramuri ale obiectelor studiate în clasele respective, cursuri teoretice și științifice practice legate de practica efectuată la cursul „învățămîntul prin muncă" *.

Una din principalele sarcini în organizarea cursurilor facultative și la alegere este stabilirea legăturii lor organice cu conținutul obiectelor de învățămînt obligatorii care se predau în clasele IX—X. În toate cazurile, la organizarea lecțiilor facultative și la alegerea lor se are în vedere să se evite includerea în programul lor a problemelor studiate la cursurile obligatorii ale claselor următoare.

În sistemele de învățămînt în care liceele sau gimnaziile (școala secundară) sînt organizate pe secții, obiectele la alegere urmăresc fie adîncirea studiului unor discipline din grupa obiectelor comune pentru toate secțiile, fie a obiectelor specifice secției pe care o urmează elevii, fie a unor obiecte sau activități care nu figurează în nici o secție, dar care sînt prevăzute în scopul lărgirii orizontului de cultură generală a elevilor și a satisfacerii și pe această cale a diverselor lor înclinații și aptitudini.

O funcție didactică și educativă multiplă o au obiectele la alegere și facultative în școala medie de cultură generală din *Republica Socialistă Cehoslovacă*. Obiectele din care pot să-și aleagă elevii sînt stabilite pe secții. Astfel, la secția umanistă sînt prevăzute : o limbă străină, educația artistică și geometria descriptivă, iar la secția șt. naturii : limba latină, educația aritistică, desenul tehnic. Atît la o secție, cît și la cealaltă, obiectele la alegere sînt atît din domeniul șt. naturii, cît și din domeniul umanist, urmărind adîncirea pregătirii de profil, precum și lărgirea orizontului de cultură generală, prin posibilitatea care li se creează elevilor de a alege ca obiecte de studiu discipline care nu fac parte din profilul secției respective (geometria descriptivă la secția umanistă și limba latină, educația artistică la secția șt. naturii). Această caracteristică o vom întîlni și în planurile de învățămînt din alte țări.

În alte planuri de învățămînt, ca de exemplu în planurile de învățămînt ale școlii secundare franceze, obiectele la alegere sînt caracteristice secțiilor de profil. Obiectele facultative cuprind în general discipline artistice, jocuri sportive, activități practice. Acestea nu epuizează peste tot sfera grupei respective de obiecte, întrucît în planurile de învățămînt ale unor țări sînt prevăzute și discipline de cultură generală, mai ales limbi străine.

Astfel, în planul de învățămînt al școlii medii politehnice din *R. P. Bulgaria*, în această grupă, pe lîngă unele activități care urmăresc să formeze la elevi anumite deprinderi practice, necesare exercitării unor profesiuni, cum ar fi stenodactilografia, muzica instrumentală, conducere auto și conducerea tractorului, figurează și obiecte de cultură generală, îndeosebi limbi străine (l. rusă, limba occidentală, l. latină, l. turcă), desenul.

O situație asemănătoare o întîlnim în Franța, unde grupa obiectelor facultative cuprinde : limbile moderne, limba greacă, educația muzicală, lucrul manual, dactilografia, sau în R.S. Cehoslovacă, unde la ambele secții ca obiecte facultative se prevăd : conversație în limba aleasă, educația muzicală, jocuri sportive. De regulă, pentru obiectele facultative în planurile de învățămînt sînt prevăzute cîte 2 ore săptămînal.

Un rol însemnat în procesul de diversificare a școlii secundare americane îl dețin obiectele la alegere, care conduc spre o individualizare a pregătirii elevilor. Din totalul numărului de ore pe ansamblul școlii secundare, 2/3 este afectat pentru studiul obiectelor obligatorii, iar restul pentru obiectele la opțiune.

* Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Notă generală explicativă referitoare la proiectele revizuite ale planului de învățămînt și ale programelor școlare pentru școala medie, Editura Prosvescenie, Moscova, 1965.

Numărul acestor obiecte şi activităţi cu caracter practic ajunge la circa 200, ceea ce dă elevilor mari posibilităţi de a se pregăti corespunzător intereselor şi preferinţelor lor, în vederea viitoarei lor profesii. „Obiectivul principal al pregătirii este să ajutăm pe fiecare elev în parte să-şi exploreze propriile sale aptitudini, să se familiarizeze cu lumea muncii, astfel ca să poată face o alegere înţeleaptă a profesiunii şi să aibă baze suficiente pentru a se angaja pe drumul formării sale profesionale" [4].

Sistemul diversificării pregătirii elevilor prin studiul unor obiecte la alegere se aplică pe o scară foarte largă în şcoala secundară engleză. Ca şi în şcoala americană şi japoneză, numărul obiectelor obligatorii este destul de restrîns în comparaţie cu planurile de învăţămînt din alte ţări. În şcoala engleză, instruirea diferenţiată tinde, prin studiul obiectelor la alegere — şi în bună parte realizează — o individualizare a procesului de învăţămînt. Astfel, obiectele obligatorii, precum şi cele la alegere sînt stabilite în funcţie de profilul şcolii secundare. În şcoala secundară clasică se studiază următoarele obiecte la alegere: arhitectură, economie politică, comerţ, filozofie, grădinărit, agricultură etc. În afară de acestea se mai organizează anumite cercuri cum ar fi: muzică, şah, turism, cercuri sportive. După cum se poate constata, obiectele din această grupă sînt din variate domenii, elevii avînd posibilitatea să aleagă pentru studiu acele discipline care corespund înclinaţiilor şi intereselor lor. Începînd din clasa a IV-a, elevii pot să abandoneze unele discipline şi să aleagă altele, în conformitate cu planurile lor de viitor.

Diversificarea învăţămîntului secundar englez cuprinde şi alte modalităţi, care accentuează caracterul diferenţiat al pregătirii elevilor. La sfîrşitul celui de-al cincilea an de studii al şcolii secundare (la vîrsta de 16 ani), elevii susţin prima parte a examenului de bacalaureat, în urma căruia primesc Certificatul general de învăţămînt de nivel obişnuit. Aici, elevii care vor să susţină şi partea a II-a a examenului de maturitate — de nivel avansat — continuă încă doi ani studiile. Ultimii doi ani de învăţămînt secundar poartă denumirea de clasa a VI-a şi sînt destinaţi de fapt pregătirii pentru intrarea în învăţămîntul superior, întrucît elevii învaţă numai acele obiecte care se cer la facultate — în general 2—3 obiecte.

În clasa a VI-a, 3/4 din timpul de studiu este consacrat acestor obiecte. Restul timpului de studiu — 1/4 — este afectat unor activităţi care îndeplinesc un rol complementar în pregătirea elevilor din clasa a VI-a.

Alegerea disciplinelor ce se studiază în clasa a VI-a se face pentru fiecare elev în parte, întocmindu-se planuri de învăţămînt individuale. Aceste planuri de învăţămînt sînt alcătuite pe două nivele: nivel înalt şi nivel obişnuit.

În cadrul multiplelor forme şi modalităţi de diversificare a învăţămîntului, în vederea valorificării optimale a potenţelor elevilor, a intereselor şi preocupărilor deosebite pe care le manifestă pentru studiul anumitor obiecte de învăţămînt, se enumeră şi organizarea unor clase speciale, în care elevilor li se creează posibilităţi să adîncească studiul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, limbilor moderne ş.a., paralel cu însuşirea fondului de cultură generală pe care îl însuşesc ceilalţi elevi. Astfel de clase profilate pe studiul unor obiecte de învăţămînt sînt organizate în *U.R.S.S.*, *R.D.G.*, *R.S. Cehoslovacă*, *R.P. Bulgaria*, *R.P. Ungară* etc.

Numărul de ore la obiectele pentru studiul cărora se organizează clasele speciale este mai mare decît la clasele obişnuite, variind de la o ţară la alta. Aşa, de exemplu, la clasele speciale de matematică din R. P. Bulgaria planul de învăţămînt prevede 1—2 ore în plus faţă de clasele obişnuite, iar în *U.R.S.S.* la unele clase de acest profil planurile de învăţămînt prevăd 12 ore pe săptămînă, număr dublu faţă de cel de la clasele obişnuite.

Corespunzător numărului de ore prevăzute în planurile de învăţămînt, programa este şi ea în general diferită faţă de cea a claselor obişnuite, în sensul că studiul unor capitole se face mai aprofundat, se acordă mai mult timp pentru rezolvări de probleme şi aplicaţii practice şi uneori se studiază şi alte ramuri ale ştiinţelor respective, în special ramurile lor moderne.

[4] Rudyard K. Bent şi Henry H. Kronenberg, *Principiile învăţămîntului secundar*, New-York, St. Louis, San Francisco, Toronto, London, Sydney, Mc. Graw-Hill Company, 1966.

Prin *clasele speciale* se creează o nouă relaţie între învăţământul secundar şi învăţământul superior, nu numai prin faptul că în cadrul acestora se asigură o pregătire mai temeinică a elevilor în vederea continuării studiilor diferitelor facultăţi de profil, dar şi sub un alt aspect, care este determinat de primul obiectiv. Astfel, asemenea clase sînt în unele ţări organizate pe lîngă facultăţile de profil din cadrul instituţiilor de învăţămînt superior şi patronate de acestea şi se numesc „mici facultăţi", aşa cum sînt denumite în *U.R.S.S.*[5]. Catedrele facultăţilor elaborează pentru clasele respective programele de învăţămînt la obiectele de profil, încredinţează predarea acestor obiecte celor mai valoroase cadre didactice din cadrul catedrelor, le pun la dispoziţie laboratoarelor instituţiilor de învăţămînt superior. Profesorii catedrelor universitare iniţiază, totodată, pe elevii din ultimii ani al claselor speciale cu stilul şi metodele muncii intelectuale caracteristice învăţămîntului superior, urmăresc să le dezvolte spiritul de investigaţie, să-i introducă în metodologia cercetării ştiinţifice. Ca forme de muncă didactică se folosesc cele specifice învăţămîntului superior : prelegerea universitară, seminariile, colocviile ş.a. Este o părere unanimă că viitoarele cadre ştiinţifice se formează într-un proces îndelungat, care trebuie să înceapă încă din anii de liceu. Or, elevii din clasele speciale prezintă, potrivit concepţiei generale, un potenţial care, în condiţiile create, poate şi trebuie să fie valorificat într-o viziune de perspectivă, în vederea formării oamenilor de ştiinţă de mîine.

Organizarea instruirii diferenţiate pe clase apare şi sub alte forme, sub denumirea de clase pe nivele. Aşa, de exemplu în *Anglia* clasele sînt organizate pe nivele de pregătire, iar în *S.U.A.* programele sînt elaborate pe trei nivele — o programă de bază (minimă), alta pentru copiii cu posibilităţi mijlocii şi alta pentru copiii supradotaţi.

În *S.U.A.* se acordă o importanţă deosebită instruirii diferenţiate a copiilor consideraţi „excepţional de înzestraţi". În acest scop, se folosesc mai multe forme de pregătire a lor cum ar fi : şcoli sau clase speciale, grupe modificate după aptitudini, în care elevii dotaţi avansează la unele discipline mai repede. Aceste forme creează elevilor respectivi posibilităţi să se pregătească într-un ritm mai rapid, oferindu-li-se şi anumite înlesniri sau derogări faţă de regimul şcolar obişnuit de muncă. Astfel, ei pot să promoveze două clase într-un singur an şcolar, sau să depăşească, să treacă peste o clasă. O altă posibilitate este aşazisa „plasare în avans", adică studierea mai aprofundată a unor obiecte de învăţămînt, a unor capitole şi ramuri ale acestora, prin cursuri suplimentare[6].

În afară de ţările la care am făcut referinţe, procesul de diversificare a învăţămîntului mediu-secundar este — într-o formă sau alta — caracteristic şi altor ţări, constituind o cale de perfecţionare a şcolii, potrivit cerinţelor societăţii contemporane.

În ceea ce priveşte modalităţile practice prin care se realizează instruirea diferenţiată a elevilor, în fiecare ţară acestea sînt determinate de condiţiile interne, de gradul dezvoltării economice şi culturale, de tradiţiile şcolare, de scopul şi sarcinile învăţămîntului respectiv.

În condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, care a produs o adevărată explozie de informaţie, acest proces de selecţie devine tot mai complicat, ridică tot mai dificile probleme în faţa ştiinţei pedagogiei, a practicii educative, a politicii şcolare pe care o promovează statele respective.

---

[5] *Universitatea sprijină şcoala*, de C. Condratiev, în „Izvestia" nr. 124/1967.

[6] Louis A. Flieger, *Intocmirea planului de învăţămînt pentru elevii excepţionali în S.U.A.*, în *Englewood Cliffts*, 1964, p. 414.

Orientări și tendințe actuale în structura învățămîntului obligatoriu pe plan mondial*

Lector univ. ION T. RADU

Stabilirea *orientărilor și tendințelor* ce se manifestă în dezvoltarea învățămîntului în ansamblu, prin urmare și ale acelei părți din sistemul școlar care reprezintă instruirea obligatorie, impune *un studiu comparativ al reformelor școlare naționale realizate în ultimele decenii.*

O dată cu transformările produse în viața politică, economică și socială, totdeauna au fost necesare și reforme școlare, în vederea adaptării instrucției și educației la noile condiții ale vieții sociale. Făcînd abstracție de modificările mai simple ale unor forme școlare izolate și reținînd numai pe acelea care s-au aplicat unui sistem de școli cu profil diferit și pentru vîrste diferite — ceea ce definește de altfel noțiunea de „reformă școlară" — putem afirma că reorganizarea sistemelor școlare din diverse țări ale Europei nu este de dată prea veche, ea situîndu-se aproximativ la sfîrșitul primului război mondial.

★

În efectuarea unei cercetări comparative, pentru stabilirea trăsăturilor generale și a trăsăturilor specifice ale sistemelor școlare, în scopul desprinderii tendințelor de dezvoltare, considerăm că sînt necesare cel puțin 3 condițiuni :

a) O deosebită exactitate și claritate a datelor. În acest scop, toate informațiile pe care le folosim în studiul de față, referitoare la sistemele școlare din diferite țări, sînt desprinse din lucrări elaborate de organe oficiale, autorizate, din țările respective, făcînd o distincție între aceste informații, pe de o parte, și opiniile, aprecierile unor autori, pe de altă parte.

b) Alegerea fundamentată a reformelor școlare cuprinse în sfera de comparație, pentru a putea trage concluzii corecte. De aceea, ne-am oprit asupra a 42 de sisteme școlare în care durata învățămîntului obligatoriu este diferită, cu structuri diferite, din toate continentele (deși majoritatea sînt țări europene), reflectînd principalele concepții de organizare existente.

c) O împărțire unică în cicluri (pentru toate țările care sînt supuse studiului) a structurii sistemului școlar și a perioadelor de vîrstă afectate instruirii primare, medii, secundare și superioare. În această privință, ne folosim de clasificarea făcută de Franz Hilker[1] care, dezvoltînd sistemul stabilit de UNESCO, cuprinde 4 cicluri convenționale :

ciclul I — vîrsta 6—10 ani** — școala primară
ciclul II — vîrsta 10—14 ani — școala medie sau ciclul I al școlii secundare
ciclul III — vîrsta 14—18 ani — școala terminală sau ciclul II al școlii
ciclul IV — peste 18 ani — învățămîntul superior

A. *O trăsătură esențială a sistemelor școlare din cele mai multe țări o constituie durata diferită a școlarității obligatorii, supusă unor modificări continue, tendința generală fiind prelungirea ei.*

Examinînd pe planul dezvoltării sociale evoluția școlarității obligatorii, se constată că școala primară gratuită și obligatorie exprimă cerințele primei revoluții sociale, că durata sa tinde în general să se prelungească, în primul rînd datorită faptului că sistemele industriale moderne și structurale complexe ale societății contemporane au nevoie de personal calificat și pregătit, la un nivel de instruire generală care depășește schema tradițională a învățămîntului primar.

---

* Deși în orice sistem școlar structura sa este corelată cu conținutul învățămîntului, acesta din urmă fiind factorul hotărîtor, totuși, în studiul de față ne-am oprit numai asupra acelor orientări și tendințe ce se manifestă în evoluția învățămîntului obligatoriu din punctul de vedere al structurii sale. Înțelegerea deplină a direcțiilor de dezvoltare a învățămîntului contemporan implică și examinarea trăsăturilor caracteristice și a orientărilor ce se constată în privința conținutului său. Multitudinea problemelor ce trebuie examinate în legătură cu aceasta ne îndeamnă, însă, la o tratare separată, dar corelată logic cu structura învățămîntului.

[1] *Analiza comparativă a reformelor școlare naționale la baza unei pedagogii prospective*, din „Bildung und Erziehung" nr. 3/1967, p. 161—168, Düsseldorf.

** Evident, limitele de vîrstă sînt aproximative, ele exprimînd media vîrstelor existente în sistemele de învățămînt.

La sfîrşitul secolului al XIX-lea, şcolaritatea obligatorie atingea durata medie de 4 ani, iar de aceasta nu beneficiază decît o parte a copiilor, care în unele ţări reprezenta 30—50% din populaţie. Această situaţie a fost sensibil ameliorată în cursul primei jumătăţi a secolului XX.

În prezent, durata şcolarităţii obligatorii este de :

— 10 ani, în ţări ca Anglia, Canada, Franţa, R. D. Germană, R. F. a Germaniei, Republica Socialistă România, S.U.A., R. P. Ungară, U.R.S.S. şi unele state din Australia ;

— 9 ani, în Australia, Austria, Cehoslovacia, Elveţia, Grecia, Iordania, Israel, Japonia, Luxemburg, Norvegia şi Suedia ;

— 8 ani, în Algeria, Belgia, R. P. Bulgaria, Chile, Irlanda, Italia, R. S. F. Iugoslavia, Finlanda, Olanda, R. P. Polonă, Spania ;

— 7 ani, în Brazilia, Danemarca, Tailanda ;

— 6 ani, în R. Arabă Unită, Argentina, R. P. Chineză, Cuba şi Mexic ;

— 5 ani, în India, Iran şi Turcia.

În unele ţări, durata instruirii obligatorii este mai mică de 5 ani (de ex. : Laos — de 3 ani), iar în altele (Malaezia, Liban) nici nu este instituită obligativitatea frecventării şcolii.

Cu toate dificultăţile economice şi sociale întîmpinate de ţările în curs de dezvoltare, totuşi şi în acestea se constată tendinţa de a asigura o instruire elementară tuturor copiilor de vîrstă şcolară şi de prelungire treptată a duratei instrucţiei obligatorii. De exemplu, în ceea ce priveşte ţările din Asia, planul de la Karachi[2] — elaborat în 1960 şi însuşit de Conferinţa miniştrilor învăţămîntului din 15 state ale acestui continent — prevede realizarea pînă în 1980 a unui învăţămînt obligatoriu şi gratuit, cu durată de 7 ani în aceste state, cu excepţia Japoniei, al cărei învăţămînt se află într-un stadiu mai avansat.

În concluzie, *extensiunea şcolară sub dublul său aspect, ca prelungire a duratei şcolarităţii obligatorii şi cuprindere a tuturor copiilor şi tinerilor de vîrsta învăţămîntului obligatoriu — pînă la generalizare — se manifestă ca una din tendinţele fundamentale ale învăţămîntului contemporan.*

Subliniind corelaţia dintre aceste aspecte ale instruirii generale, e necesar însă să menţionăm că gradul lor de realizare este diferit în prezent. Durata şcolarităţii obligatorii din fiecare ţară prezentată mai sus se referă la structura învăţămîntului, la durata studiilor considerate obligatorii. În unele ţări, ea are caracter general, în altele, însă, se află în curs de înfăptuire.

După cum se desprinde din datele statistice prezentate în Anuarul internaţional al educaţiei, vol. XXIX[3], în cvasitotalitatea ţărilor se înregistrează o expansiune şcolară, atît în primul grad de învăţămînt, cît şi în al doilea grad. În 60 de ţări se înregistrează creşteri simţitoare ale efectivelor de elevi în învăţămîntul primar, iar în 58 de ţări un spor, de multe ori remarcabil, la nivelul învăţămîntului de al doilea grad. O parte a sporului înregistrat în efectivele de elevi, din diferite grade de învăţămînt, este influenţată şi de creşterea demografică, trăsătură caracteristică a perioadei în care s-au născut generaţiile actuale de elevi, dar nu este mai puţin adevărat că această dinamică ascendentă a efectivelor de şcolari atestă dimensiunile noi — evident mai cuprinzătoare — ale învăţămîntului contemporan.

Datele statistice ilustrează o tendinţă actuală importantă a şcolarităţii obligatorii, care constă în *apropierea continuă, pînă la generalizare, a „ariei cuprinderii" copiilor şi tinerilor aflaţi la etatea instruirii obligatorii de structura învăţămîntului obligatoriu*, astfel încît acesta să devină, în fapt, general.

Raportul dintre obligativitatea şcolară, aşa cum apare în structura sistemelor şcolare, şi „aria de cuprindere" a efectivelor contingentelor de copii şi tineri supuşi obligativităţii şcolare prezintă şi un alt aspect, în afara celui examinat. Această orientare priveşte *gradul de instruire a tinerilor dincolo de limita superioară a şcolarităţii obligatorii, care se exprimă în tendinţa de creştere a numărului de tineri cuprinşi în diverse tipuri de şcoli postobligatorii*, de regulă şcoli secundare. Această tendinţă se manifestă pregnant în ţările care au realizat obligativitatea primului ciclu al învăţămîntului secundar (au deci un învăţămînt

[2] *Planul de la Karachi, plan de bază pentru învăţămîntul obligatoriu din Asia*, din „International Review of Education", vol. XII, nr. 1, p. 73—79, 1966, UNESCO.

[3] *Annuaire internationale de l'éducation*, vol. XXIX, 1967, B.I.E. — UNESCO.

obligatoriu, de 8, 9 şi 10 ani) şi care sînt pe cale de a generaliza învăţămîntul secundar complet (inclusiv ciclul al doilea), ceea ce înseamnă instruirea întregului tineret pînă la vîrsta de 17—19 ani. Sub acest aspect, „aria cuprinderii" tineretului în şcoli de diferite grade depăşeşte oarecum, în fapt, cadrul legal actual al obligativităţii şcolare din unele ţări.

Astfel, într-un studiu[4] *publicat în 1967, Goodings Richard, oprindu-se asupra* factorilor care determină transformări în sistemul de învăţămînt englez, aminteşte — pe lîngă sporirea populaţiei şcolare — *creşterea numărului de elevi (de la 340 000 în 1954 la 775 000 în 1965) care urmează şcoala şi după limita de vîrstă a şcolarităţii obligatorii.*

De asemenea, în Franţa, se prevede ca în perioada 1966—1972 şcoala obligatorie să fie frecventată 100%, iar după absolvirea ei, 75% din tineri să-şi continue studiile (40% vor urma forma scurtă, colegii de 3 ani, iar 35% vor urma forma lungă a învăţămîntului secundar, colegii şi licee[5]).

În R.F.G., în multe landuri, cea mai mare parte a tinerilor care nu studiază în învăţămîntul secundar, după terminarea şcolii obligatorii, frecventează şcoli de ucenicie de cel puţin 3 ani, şcolaritatea obligatorie ajungînd, în fapt, la 17—18 ani, cînd tinerii pot normal să-şi cîştige existenţa.

În S.U.A., în cinci state, şcolaritatea obligatorie este prevăzută pînă la vîrsta de 17 ani, iar în patru state, pînă la 18 ani. În acest fel, pentru elevii care promovează normal clasele este posibil ca, pînă la atingerea vîrstei limită, să promoveze 11, respectiv 12 clase. În anul şcolar 1966/67, din toată populaţia de vîrstă şcolară au fost cuprinşi în şcoli 99% din copiii în vîrstă de 6—13 ani, 98% din cei în vîrstă de 14—17 ani. Aproximativ 70% termină şcoala secundară[6].

În Japonia, 99,8% din copii de vîrsta şcolii obligatorii au frecventat cursurile în anul şcolar 1965/66, iar 86,2% îşi continuau studiile în învăţămîntul secundar[7].

Aceeaşi tendinţă se manifestă şi în evoluţia învăţămîntului din ţara noastră. În prezent, aproximativ $^2/_3$ din tinerii absolvenţi ai şcolii obligatorii de 8 ani îşi continuă studiile în licee şi în şcoli profesionale. Pe măsura realizării învăţămîntului obligatoriu de 10 ani, se prelimină că, pînă în 1975, aproximativ 40% din tineri vor studia 12 sau 13 ani (în învăţămîntul de cultură generală sau în liceele de specialitate), iar aproape 50% vor face 12 sau 11 ani, urmînd în învăţămîntul profesional, după absolvirea şcolii generale de 10 ani.

Prelungirea duratei învăţămîntului obligatoriu ridică eficienţa pedagogică şi socială a întregului sistem de învăţămînt, oferind tineretului posibilităţi mai mari de a dobîndi o pregătire generală, necesară pentru specializarea în orice ramură de activitate. Totodată, creşterea gradului de instruire oferă posibilitatea de însuşire rapidă a unei profesiuni, uşurează procesul de recalificare, corespunzător mobilităţii şi fluidităţiii profesiunilor, determinate de progresul continuu al ştiinţei şi tehnicii, fără de care omul nu se va putea integra activ şi eficient în viaţa modernă.

B. *Modalităţi folosite în scopul prelungirii duratei şcolarităţii obligatorii.*

Examinarea sistemelor şcolare din diferite ţări ne conduce la stabilirea unor orientări şi tendinţe şi în ceea ce priveşte modalităţile folosite în scopul prelungirii duratei şcolarităţii obligatorii. Aceasta se realizează în mod diferit de la o ţară la alta în ce priveşte *durata, structura organizatorică considerată optimă, conţinutul, limitele de vîrstă* între care se realizează, *modul de finalizare, repartizarea teritorială a reţelei şcolare.* Aceste aspecte se înfăptuiesc în raport direct cu nivelul dezvoltării social-economice al fiecărei ţări şi cu perspectivele acesteia, cu tradiţiile şi particularităţile sistemului de învăţămînt al ţării respective, cu o serie de condiţii şi factori teritoriali, geografici, demografici etc.

1. *Limita de vîrstă între care se realizează şcolaritatea obligatorie.*

Menţionăm că examinarea limitelor de vîrstă ale şcolarităţii obligatorii poate da naştere unor erori de interpretare. Astfel, în ţările cu un învăţămînt mai

---

[4] Goodings, Richard F., *Recent trends and developements in primary and secondary education in England*, din „International Review of Education" nr. 2/1967, Hamburg.
[5] Hilker Franz, *Analiza comparativă a reformelor şcolare naţionale la baza unei pedagogii prospective*, din „Bildung und Erziehung" nr. 3/1967, p. 161—163, Düsseldorf.
[6] Din raportul delegaţiei de studii a Ministerului Învăţămîntului din anul 1967 (V. Demian, V. Sebeşan).
[7] Ministry of Education, *Education in Japan*, 1967.

puţin dezvoltat, din punct de vedere cantitativ mai ales, distanţa între vîrsta de începere şi de absolvire a şcolarităţii este foarte mare şi ea nu corespunde perioadei şcolarităţii obligatorii. Chiar şi în ţările cu un sistem şcolar dezvoltat, *intervalul dintre limitele de vîrstă este, de regulă, mai mare decît durata studiilor obligatorii.* În acest sens, perioada dintre vîrsta de început şi vîrsta de absolvire nu indică numărul anilor de studii consacraţi instruirii obligatorii, ci reprezintă *limitele de vîrstă între care se realizează şcolaritatea obligatorie cu o durată stabilită.* Astfel se explică faptul că în multe cazuri evoluţia normală a elevilor în perioada şcolarităţii le dă posibilitatea să facă, pînă la împlinirea vîrstei limită, studii ce depăşesc obligativitatea şcolară.

Trecerea la o instruire obligatorie pe o durată mai mare a necesitat nu numai schimbarea limitei superioare a vîrstei şcolarităţii obligatorii (cum este firesc), dar şi a vîrstei la care începe învăţămîntul organizat.

Unele orientări pot fi menţionate în legătură cu *vîrsta la care începe şcolaritatea obligatorie.*

Din examinarea celor 42 de sisteme şcolare, rezultă că instruirea organizată începe la 5, 6 sau 7 ani :

— la 7 ani — în 12 ţări
— la 6 ani — în 28 ţări
— la 5 ani — în 2 ţări şi în unele state ale S.U.A.

Comparînd durata învăţămîntului obligatoriu cu vîrsta de la care începe şcolarizarea observăm că :

— În două din cele nouă ţări în care durata învăţămîntului obligatoriu este de 10 ani copiii sînt şcolarizaţi de la vîrsta de 5 ani (Anglia şi unele state ale S.U.A.), iar în şase ţări, la 6 ani (Republica Federală a Germaniei, Franţa, R. D. Germană, România, R. P. Ungară şi Canada) ; numai într-o singură ţară (U.R.S.S.) începe la 7 ani ;

— din cele 11 ţări în care durata învăţămîntului general este de 9 ani, în 8 ţări — Australia, Cehoslovacia, Elveţia, Iordania, Grecia, Japonia, Luxemburg, Australia —, şcolarizarea începe la vîrsta de 6 ani, în 2 ţări (Norvegia şi Suedia) la 7 ani şi într-o singură ţară (Israel) la 5 ani ;

— dintre ţările în care durata învăţămîntului obligatoriu este de 8 ani, copiii sînt cuprinşi în şcoli la vîrsta de 6 ani în şase ţări (Algeria, Belgia, Irlanda, Italia, Olanda şi Spania) şi la 7 ani în cinci ţări (R. P. Bulgaria, Chile R. S. F. Iugoslavia, Finlanda, R. P. Polonă);

— în cele trei ţări cu învăţămînt obligatoriu de 7 ani (Brazilia, Tailanda şi Danemarca) şcolarizarea începe la etatea de 7 ani ;

— din cele cinci ţări cu învăţămînt obligatoriu de 6 ani, în 4 ţări (R. Arabă Unită, Argentina, Cuba şi Mexic) şcolarizarea începe la 4 ani, iar într-o ţară (R. P. Chineză) la 7 ani ;

— în cele 3 ţări cu instruire obligatorie de 5 ani (India, Iran, Turcia) şcolarizarea începe la vîrsta de 6 ani.

Stabilirea limitei inferioare a instruirii organizate este influenţată de condiţiile reale de mediu, geografice şi economice, de nivelul atins de instituţiile civile şi sociale, de organizarea şi condiţiile de muncă şi cultură, deci de situaţia concretă de mediu şi sociologică în care trăiesc diferite popoare şi care influenţează dezvoltarea biologică şi psihică a copiilor.

Compararea datelor de mai sus arată că *în cele mai multe ţări şcolarizarea obligatorie începe la vîrsta de 6 ani.* Această situaţie este rezultatul coborîrii, prin reformele şcolare din ultimele decenii, a limitei vîrstei de începere a şcolarizării în mai multe ţări — de la 7 la 6 ani. Ea oglindeşte tendinţa generală, care se manifestă şi azi, de a soluţiona problema prelungirii şcolarităţii obligatorii şi prin coborîrea limitei inferioare a vîrstei de cuprindere în şcoală. În general, învăţămîntul şcolar începe mai timpuriu în ţările de tradiţie franceză şi engleză, unde elevii „cursurilor preparatoare" încep şcoala la 5 ani.

O confirmare a orientării ţărilor cu un învăţămînt obligatoriu dezvoltat către coborîrea vîrstei de începere a studiilor o constituie faptul că din 9 ţări cu învăţămînt obligatoriu de 10 ani numai în una se menţine vîrsta de 7 ani, iar din 11 ţări cu învăţămînt obligatoriu de 9 ani numai două au menţinut, pînă acum, vîrsta de 7 ani pentru începutul şcolarizării.

Rezolvarea problemei prelungirii duratei învățămîntului obligatoriu, prin coborîrea limitei inferioare de vîrstă are cel puțin o dublă motivație : una de ordin *bio-psiho-pedagogic* și a doua *cu caracter sociologic*. Ea se întemeiază pe cercetări psiho-pedagogice care au demonstrat că în condițiile ambianței social-culturale moderne ritmul dezvoltării intelectuale poate fi accelerat sistematic, de la o vîrstă mai timpurie decît în etapele anterioare de dezvoltare a societății.

Coborîrea limitei de vîrstă are și implicații importante de ordin *social-economic*, întrucît prelungirea duratei școlarității obligatorii se poate realiza fără afectarea limitei superioare și, implicit, fără prelungirea limitei de vîrstă la care tinerii trec în învățămîntul secundar superior sau în activitatea social-productivă.

În ceea ce privește *vîrsta de sfîrșit a școlarității obligatorii, tendința generală este ca aceasta să coincidă cu începutul vîrstei muncii*. De aceea, chiar în acele țări în care, în vederea măririi duratei învățămîntului obligatoriu, a fost coborîtă vîrsta de intrare în școală, pentru a nu influența vîrsta activă, s-a urmărit ca încheierea instruirii de bază să coincidă cu vîrsta la care legislația muncii îngăduie încadrarea tinerilor în viața productivă. Ca urmare, în quasitotalitatea sistemelor școlare examinate, școlarizarea obligatorie se realizează pînă în jurul vîrstei de 15—16 ani. Astfel :

— în toate cele 9 țări cu învățămînt obligatoriu de 10 ani acesta se încheie la vîrsta de 16 ani, în 4 din țări cu tendință de prelungire pînă la 18 ani ;

— din cele 12 țări cu învățămînt obligatoriu de 9 ani, în 2 țări se încheie la vîrsta de 16 ani, iar în toate celelalte la 15 ani ; în 4 țări se manifestă evident tendința de prelungire pînă la 18 ani ;

— din cele 12 țări cu învățămînt obligatoriu, în 5 țări acesta durează pînă la 13 ani, iar în 7 țări pînă la 14 ani.

Chiar în țările în care instruirea obligatorie se termină la 14 ani se apreciază că după învățămîntul obligatoriu de cultură generală, pînă la 16 ani, tinerii își pot însuși o profesiune prin una din formele de calificare — în școli sau la locul de muncă.

2. *Structura școlară.*

Examinarea modalităților de prelungire a duratei învățămîntului obligatoriu necesită — în afară de problemele referitoare la limitele de vîrstă ale școlarizării — *analiza structurii școlare*. Pentru desprinderea tendințelor ce se manifestă, din acest punct de vedere, în dezvoltarea învățămîntului, o condiție esențială o constituie *compararea dinamică* și nu *statică* a acestor sisteme. Cunoașterea etapelor mai importante din evoluția fiecărui sistem școlar, a schimbărilor intervenite în lumina condițiilor economice și social-politice care le-au determinat, ne îngăduie să întrezărim direcțiile de dezvoltare, perspectivele fiecărui sistem școlar, precum și trăsăturile fundamentale comune ale acestei dezvoltări.

Structura învățămîntului obligatoriu are trăsături specifice în fiecare țară, însă *se conturează două orientări principale*. În unele țări, învățămîntul obligatoriu se realizează într-un *singur tip de școală, unică pentru toți copiii*. În altele *coexistă două sau mai multe tipuri de școli în* care se realizează, în majoritatea cazurilor, o pregătire de cultură generală de nivel diferit.

Repartizarea sistemelor școlare din cele 42 de țări, din acest punct de vedere, se prezintă astfel :

	Învățămîntul obligatoriu de :					
	10 ani	9 ani	8 ani	7 ani	6 ani	5 ani
Instruirea unitară (în același tip de școală)	1 țară	6 țări	5	3	5	3
Instruirea în școli de tipuri diferite	8 țări	5	6	—	—	—
Total	9	11	11	3	5	3

Gruparea sistemelor şcolare pînă la nivelul învăţămîntului obligatoriu, potrivit criteriului tipurilor de şcoli în care se asigură instruirea elevilor, demonstrează că *în condiţiile unei durate mai mici a acestui învăţămînt, şcolarizarea copiilor se realizează într-un singur tip de şcoală, şcoala primară (elementară, populară).*

Pe măsură ce şcolaritatea obligatorie creşte ca durată, de exemplu la 8 şi 9 ani, se folosesc, aproximativ în proporţii egale, cele două modalităţi de instruire a elevilor, iar în sistemul de instruire obligatorie pe o durată de 10 ani, pregătirea în şcoli diferite este categoric dominantă. Aceasta dezvăluie o altă orientare fundamentală în privinţa căilor de realizare a instruirii obligatorii şi anume *extinderea sistemului de pregătire în şcoli de mai multe tipuri şi chiar de nivele diferite, pe măsura prelungirii şcolarităţii obligatorii.* Această tendinţă este determinată, pe de o parte, de consideraţiuni psihologice — necesitatea realizării unei instrucţii diferenţiate potrivit intereselor şi înclinaţiilor elevilor, şi aceasta tocmai la vîrsta la care aceste înclinaţii sînt sesizabile, iar pe de altă parte, din motive sociale, care constau în cerinţe de pregătire preprofesională sau chiar profesională a unei părţi din tineret în vederea integrării sociale şi profesionale. Se mai poate remarca faptul că în sistemele şcolare în care instruirea obligatorie se realizează în acelaşi fel pentru toţi elevii se pot distinge două categorii :

— în primul caz, *instruirea unitară* se realizează într-un singur tip de şcoală, cu o durată mai mare, care cuprinde în structura sa clasele primare şi primul ciclu al învăţămîntului secundar, de exemplu : R. D. Germană, Cehoslovacia, Elveţia, Suedia, Bulgaria, Chile, Polonia, Danemarca, R.A.U., Cuba, R. P. Chineză ;

— în a doua grupă, deşi există un trunchi comun de instruire a tuturor tinerilor, *instruirea unitară* se realizează *în două tipuri de şcoli care se succed* (şcoala primară — clasele I—IV (V—VI) şi primul ciclu al şcolii secundare, care îşi păstrează însă structura sa tradiţională cu durată de la 6 pînă la 8 ani), de exemplu : Norvegia, Japonia, Italia.

Şcoala obligatorie cu o structură unitară, comună pentru toţi copiii, creează posibilitatea unei instrucţii egale şi posibilităţi relativ identice de orientare profesională şi de pregătire pentru învăţămîntul de grad secundar, în raport cu aptitudinile, cu interesele elevilor şi cu condiţiile social-economice ale fiecărui stat.

Realizarea unei pregătiri generale fundamentale unice, care asigură continuitatea procesului de instrucţie de la clasele elementare pînă la clasele superioare ale şcolilor secundare, înlătură acea dualitate a învăţămîntului întîlnită altădată, care repartiza în şcolile populare şi în şcolile primare superioare marea majoritate din copii, şi o infimă minoritate în şcolile de grad superior. „Crearea unei şcoli unice, arată prof. A. M. Dostàl din Cehoslovacia, a făcut să cadă barierele „selecţiei" după clasele sociale, care condamnă majoritatea zdrobitoare a copiilor la o instrucţiune de nivel inferior, în favoarea unei mici minorităţi a copiilor care beneficiau de privilegiul unei instrucţiuni superioare în şcolile alese" [8].

În multe ţări, şi în primul rînd în statele socialiste, organizarea şcolii generale unitare a constituit o parte componentă a procesului general de democratizare a vieţii sociale şi totodată a învăţămîntului. O dată cu prelungirea şcolii generale de la 4 la 7, 8 sau 9 ani şi cu modernizarea învăţămîntului mediu, în Republica Socialistă România, R. P. Polonă, R. S. Cehoslovacă, R. P. Ungară, U.R.S.S., R. P. Bulgaria, R. S. F. Iugoslavia s-au pus bazele unui sistem de învăţămînt unitar.

Avîndu-se în vedere implicaţiile de ordin social-economic şi pedagogic pe care le poate avea structurarea neunitară a învăţămîntului, cele mai recente reforme şcolare (mai ales din Ţările Nordice) tind spre ştergerea pe cît posibil a

[8] A. M. Dostàl, *La démocratisation de l'enseignement au niveau de l'instruction fondamentale générale* (referat prezentat la Seminarul asupra concepţiei moderne a instrucţiei fundamentale generale, de la Praga, din 22—25 martie 1966).

barierelor dintre şcoala generală şi ciclul I al învăţămîntului secundar, astfel încît toţi elevii să-şi poată continua fără dificultăţi studiile.

Deşi, chiar în cazul coexistenţei mai multor tipuri de şcoli prin care se realizează învăţămîntul obligatoriu se poate asigura continuitatea studiilor pe ansamblul sistemului, totuşi, în majoritatea ţărilor în care învăţămîntul obligatoriu este structurat pe două sau mai multe tipuri de şcoli se produce de obicei o interferenţă între şcoala de bază şi ciclul I al învăţămîntului de grad secundar, care are ca principală consecinţă o *diversificare timpurie a conţinutului şi o pregătire diferită a elevilor*, la o vîrstă la care înclinaţiile şi aptitudinile nu au încă o orientare definitivă.

În condiţiile în care învăţămîntul de grad secundar începe la nivelul claselor V—VI etc. ale şcolii generale (de exemplu în Franţa) nu se realizează un învăţămînt obligatoriu cu adevărat unic, care să constituie o bază comună pentru toate tipurile de şcoli secundare, deoarece elevii care rămîn la această vîrstă în afara liceului, nu au posibilitate reală de circulaţie liberă în cadrul sistemului general de învăţămînt. De altfel, în organizarea învăţămîntului ciclului I secundar francez constatăm azi tendinţa de ridicare a pragului de la care începe diferenţierea învăţămîntului, de la nivelul şcolii elementare (11 ani) spre ultima clasă a ciclului I secundar (16 ani), în scopul cunoaşterii mai temeinice a aptitudinilor copiilor (prin „ciclul de observare") şi pentru a se crea premise mai bune de orientare în anii următori de studii (prin „ciclul de orientare").

În alte ţări (Austria, Republica Federală a Germaniei, Irlanda ş.a.), deşi sistemul de învăţămînt prezintă aceeaşi interferenţă în structură, se deosebeşte calitativ, prin *posibilităţile de liberă circulaţie în toate verigile sale*, ceea ce demonstrează că şi în condiţiile coexistenţei mai multor tipuri de şcoli în care se realizează învăţămîntul obligatoriu se poate asigura continuitatea studiilor pentru toţi copiii.

Sistemul de învăţămînt din ţara noastră, stabilit prin Legea învăţămîntului, îmbină sistemul instruirii întregului tineret într-o şcoală unică (clasele I—VIII ale şcolii generale), cu pregătirea diferenţiată după vîrsta de 14—15 ani, în şcoli de diferite tipuri (licee de cultură generală, licee de specialitate sau ciclul superior al şcolii generale), asigurînd circulaţia liberă a elevilor între aceste tipuri de învăţămînt secundar, în vederea continuării studiilor.

Direcţiile de dezvoltare a sistemelor şcolare din punctul de vedere al structurii permit să se desprindă *tendinţa micşorării treptate a rolului cursurilor complementare sau supraprimare* (din punct de vedere cantitativ) *şi extinderii obligativităţii şcolare în şcoli secundare generale sau tehnice*. Această orientare a evoluţiei învăţămîntului este corelată, în tot mai multe state, cu *tendinţa includerii în învăţămîntul obligatoriu a primului ciclu al învăţămîntului secundar*.

Analiza comparativă a diferitelor structuri ne duce la încă o concluzie şi anume aceea că problema unui sistem de învăţămînt unic, sau realizat prin mai multe şcoli, nu este o chestiune de organizare a unităţilor şcolare, ci un principiu de structură. *În majoritatea cazurilor, chiar acolo unde sînt mai multe tipuri de şcoli pe treapta învăţămîntului obligatoriu, pe baza unor programe de studii apropiate poate fi realizată penetraţia liberă a elevilor în întregul sistem şcolar.* Aceasta este o tendinţă determinată, pe de o parte, de procesul de democratizare a învăţămîntului, iar pe de altă parte, de o trăsătură esenţială a învăţămîntului contemporan : diversificarea studiilor şi orientarea şcolară a elevilor în conformitate cu înclinaţiile lor şi cu cerinţele vieţii sociale. În acest fel, trecerea liberă dintr-un tip de şcoală în altul, cel puţin pînă la nivelul ciclului întîi secundar, acţionează şi ca mijloc de corectare a unor eventuale orientări greşite ale elevilor.

Experimentarea scrierii oblice în R. P. Ungară

SZEPES ISTVÁNNÉ
învăţătoare—Budapesta

În ultimele decenii, scrierea de mînă şi-a pierdut mult din însemnătate. În instituţii, în birourile fabricilor, în institutele ştiinţifice, dactilografia a devenit stăpînă. Se pune întrebarea : unde şi cînd este necesară scrierea de mînă în zilele noastre ? Merită oare să depunem eforturi pentru a forma o scriere rapidă şi lizibilă ?

Recunoscînd marea răspîndire a dactilografiei, constatăm totuşi că şi în condiţiile actuale este mare nevoie de scrierea de mînă. Fără aceasta instrucţia şcolară este aproape de neînchipuit. Dreptul la existenţă al acestei scrieri atrage după sine necesitatea unei preocupări permanente privind forma literelor, procesul de însuşire şi de perfecţionare a lor, elaborarea unor procedee de predare mai eficiente.

În clasele I—IV ale şcolii generale elevii ar trebui să-şi însuşească o scriere care să corespundă cerinţelor claselor V—VIII în ceea ce priveşte caracterul ei citeţ, rapid şi aspectul plăcut. Experienţa generală ne atrage însă atenţia asupra faptului că scrisul elevilor se degradează în clasele mai mari, devine neciteţ, iar viteza scrierii nu atinge nivelul cerut. Cauza rezidă în faptul că obligăm elevul să rămînă un timp îndelungat într-un sistem prea rigid de canoane. Caracterul vertical al scrierii noastre şi aşa-numitul mod de legătură C—S întrerup cursivitatea scrierii (scrierea arcurilor cînd spre dreapta cînd spre stînga în procesul executorii literelor). Obligativitatea unei scrieri cu canoane prea rigide nu permite formarea la timp a unei scrieri personale.

Mulţimea problemelor ridicate a determinat Ministerul Învăţămîntului şi Institutul naţional de pedagogie să iniţieze un experiment privind scrierea.

DEZVOLTAREA PREDĂRII SCRIERII ÎN UNGARIA

Tendinţa de a simplifica scrierea se manifestă pregnant în al doilea sfert al secolului XX. Pedagogii din Budapesta sînt iniţiatorii acestui proces de simplificare şi creează scrierea dreaptă cu linia de grosime egală, aşa-numită scriere şnur (vezi fig. 1).

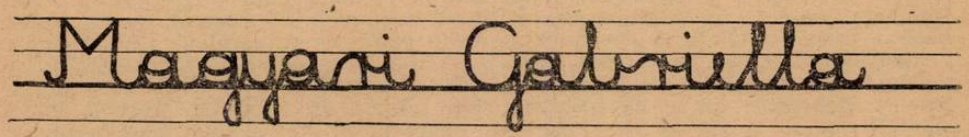


Fig. 1

Însă datorită legăturilor complicate care diminuează şi caracterul citeţ al scrierii, procesul de simplificare continuă. Programa din 1956 prevede predarea scrierii bazate pe cerc, cu fir continuu şi modul de legătură c—s (vezi fig. 2).

Programa în vigoare n-a adus modificări în privinţa acestei scrieri. Ea prevede că în clasele I—IV trebuie să se fixeze temeinic forma reglementară a literelor şi modalităţile de legătură dintre ele. Într-un cadru restrîns se admite mani-

festarea, în clasa a IV-a, a unor particularităţi individuale în scriere. De exemplu, scurtarea sau lungirea liniilor verticale, turtirea formelor rotunde, aplecarea uşoară, uniformă, a literelor spre dreapta sau stînga (vezi fig. 2).

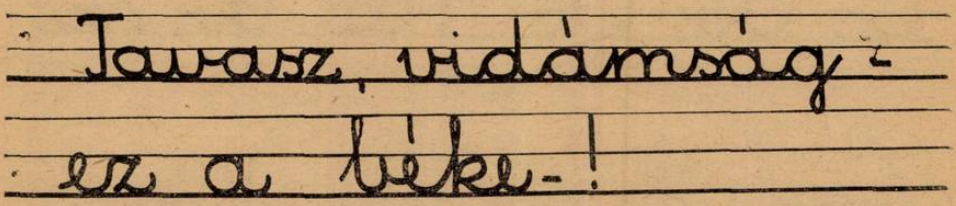


Fig. 2

Rezultatele elevilor la scriere nici acum nu sînt satisfăcătoare. În clasa a V-a ar trebui să se folosească scrierea ca un instrument care să asigure un scris mai rapid, mai frumos, mai citeţ. În clasele mai mari se manifestă dezavantajele mari ale legăturii c—s. Să observăm formarea legăturilor c—s (vezi fig. 3).

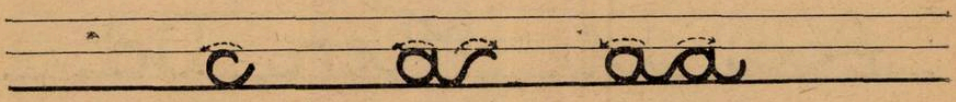


Fig. 3

Punctul de pornire este întotdeauna la cifra 2 de pe cadranul ceasului. Aşa începem literele rotunde (vezi fig. 4).

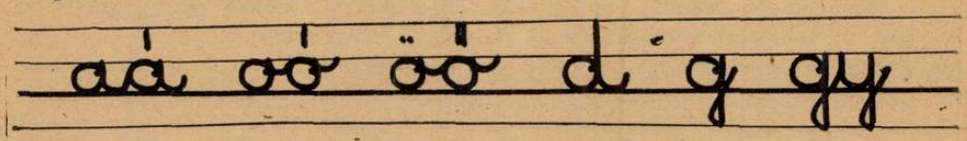


Fig. 4

Observăm că toate aceste litere au ca bază litera c şi că executarea mişcării pentru a obţine această formă este inversă acelor unui ceasornic, pornind de la ora (cifra) 2.

Celelalte litere mici ale alfabetului sînt începute de la diferite nivele ale intervalului liniaturii şi se termină, în majoritate, la mijlocul intervalului (vezi fig. 5).

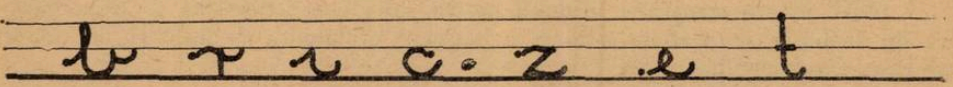


Fig. 5

Literele mari, scrise, pot fi împărţite în trei grupe, după dificultatea scrierii. În funcţie de aceasta se stabileşte şi ordinea predării lor :

a) Literele mari care au o formă şi o mişcare identică cu aceea necesară scrierii literelor mici (vezi fig. 6).

b) Literele mari care au o formă şi mişcare oarecum asemănătoare cu aceea necesară scrierii literelor mici (vezi fig. 7).

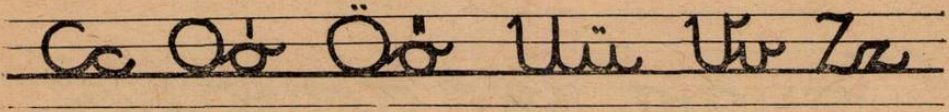


Fig. 6

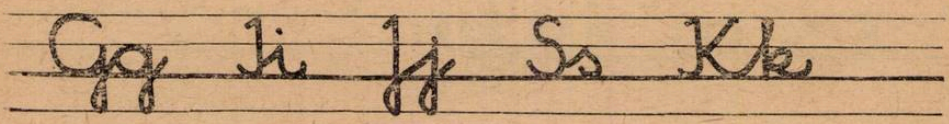


Fig. 7

c) Literele mari care au o formă şi o mişcare necesară scrierii lor diferită de aceea a literelor mici (vezi fig. 8).

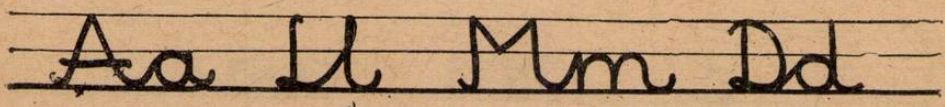


Fig. 8

Liniatura caietelor favorizează însuşirea proporţiilor literelor. Patru linii şi trei intervale formează un sistem. În acest sistem o linie este totdeauna mai groasă decît celelalte. Pe această linie groasă scriu elevii. Caietele astfel liniate se folosesc în clasa I şi a II-a, doar că în clasa a II-a intervalele dintre linii sînt mai înguste. Din caietele pentru clasa a III-a lipseşte a doua linie ajutătoare deasupra liniei groase, iar în clasa a IV-a caietele au numai liniile groase (vezi fig. 9).

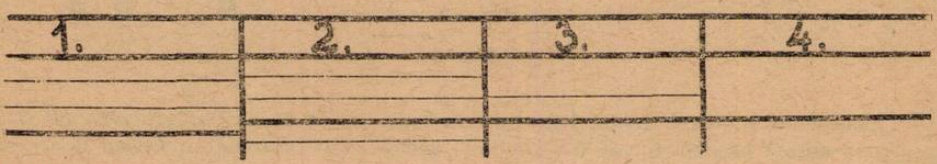


Fig. 9

MATERIALUL EXPERIMENTAL AL PREDĂRII SCRIERII

După analiza sumară a modului nostru actual de scriere, să cercetăm acum ce tip de literă, ce mod de formare a literei şi ce tehnică de legătură am folosit în clasa experimentală.

Experimentul privind scrierea s-a organizat în clasa pe care o conduc din anul şcolar 1966/67. Materialul experimental şi punctele de vedere mai importante ale predării au fost elaborate de un cercetător al Institutului naţional pedagogic. Scopul experimentului, planificat pe patru ani, este de a stabili ce fel de scriere corespunde în mai mare măsură capacităţilor fiziologice şi psihologice ale copiilor: scrierea curentă oblică (înclinată spre dreapta) sau scrierea verticală, bazată pe folosirea cercului. Cum influenţează folosirea ovalului procesul de însuşire a scri-

erii ? Simplificarea legăturilor dintre litere favorizează însuşirea mai rapidă a scrierii, duce la cursivitatea ei- şi la formarea mai timpurie a unui scris personal ?

Înainte de a începe experimentul m-am străduit să creez condiţii optime pentru muncă. În clasă am afişat două planşe mari, de perete, cu literele scrise, reprezentate în forma lor regulată şi înclinate conform unghiului prescris. Planşele expuse au rămas tot anul în faţa elevilor.

Literele mici ale alfabetului le-am reprezentat pe planşe ilustrate (35 × 50 cm mărime). Pe aceste planşe, pe lîngă literele de tipar se află şi cele de mînă. Aceste planşe au fost expuse la prima lecţie de citire.

Deoarece elevii observă permanent literele din primele zile ale lunii septembrie, mulţi le recunosc înainte de a le învăţa. Acest fapt uşurează mult atît învăţarea cititului, cît şi a scrisului. Învăţarea scrisului se uşurează, pentru că după memorarea formelor literelor trebuie învăţate şi fixate mişcările necesare obţinerii lor şi succesiunea acestor mişcări.

Pentru a sprijini autocontrolul am asigurat pentru fiecare elev planşe de format mic, cu literele mici şi mari. Din acestea un exemplar a fost lipit în cartea de citire, iar altul — lipit pe sugativă — în caiet. Am urmărit ca elevul să primească cît mai multe impresii, să întîlnească cît mai des acele forme de litere pe care trebuie să înveţe să le scrie. Tot în acest scop m-am străduit să dezvolt şi autocontrolul. Am cerut zilnic ca elevii să compare literele model de pe planşă cu literele scrise de ei. Care este mai frumoasă ? Prin ce se deosebeşte litera model de cea scrisă de ei ? Unde trebuie să aibă mai multă grijă în viitor ? Aceste observaţii au favorizat formarea caracterului conştient al scrisului.

LITERELE SCRISE (MICI ŞI MARI) FOLOSITE ÎN EXPERIMENT

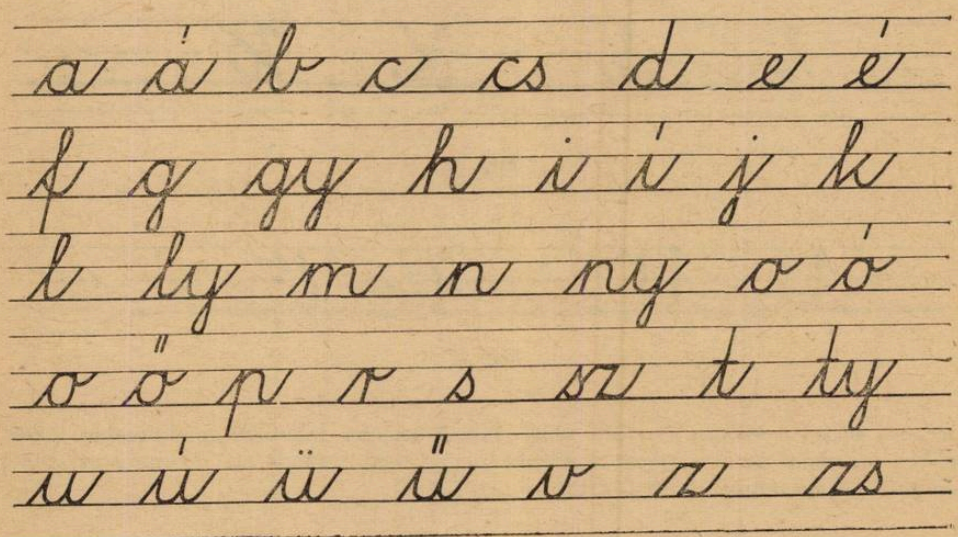


Fig. 10 (a)

Am modificat puţin forma literelor folosită curent în momentul de faţă. Schimbarea cea mai sensibilă este la litera k — mică şi mare. De fapt am renunţat la bucle. Schimbarea formei literelor a uşurat mult scrierea (vezi fig. 10 (a)).

La multe litere am renunțat la bucla de la început (vezi fig. 10 (b)).

Totuși, prin ce se deosebește scrierea experimentală de scrierea curentă, cu legătură c—s, construită pe forma rotundă ? Deosebirea esențială constă în înclinarea

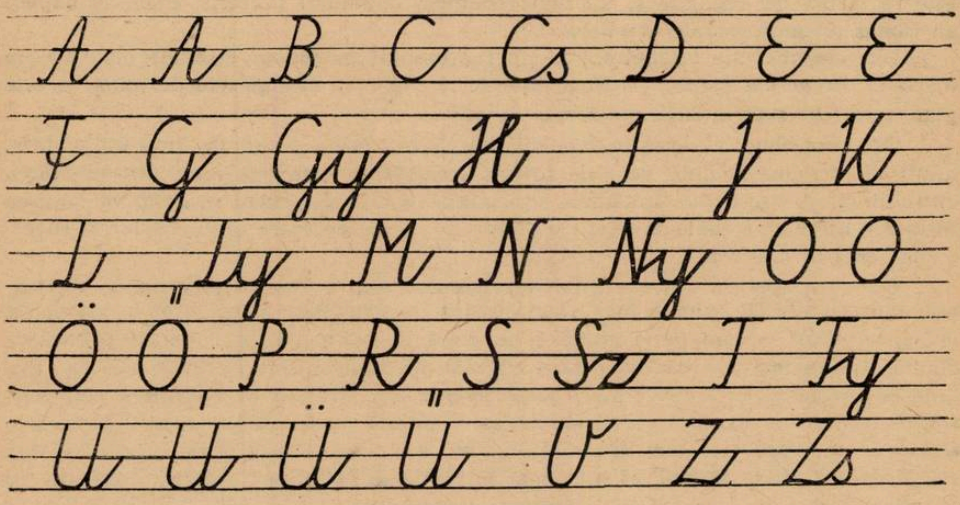


Fig. 10 (b)

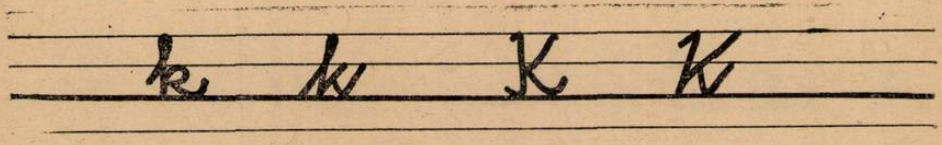


Fig. 11

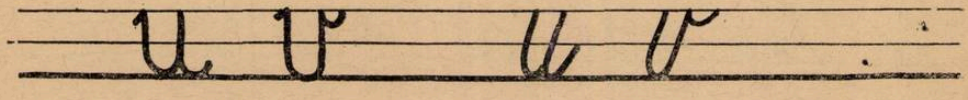


Fig. 12

scrierii. În locul scrierii verticale elevii învață scrierea înclinată spre dreapta la 73° (adică un unghi de 17°). Acest unghi de înclinare corespunde cu înclinarea scrisului de pe desenele tehnice (vezi fig. 13).

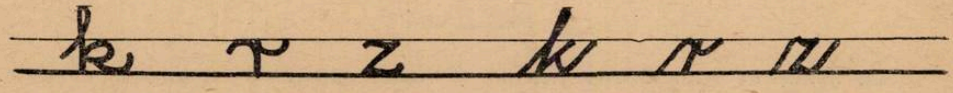


Fig. 13

Este foarte importantă, în procesul formării literei, realizarea unui punct de pornire identic pentru toate literele mici. Literele mici, oblice, încep totdeauna de la linia groasă și se termină la prima linie ajutătoare (vezi fig. 14).

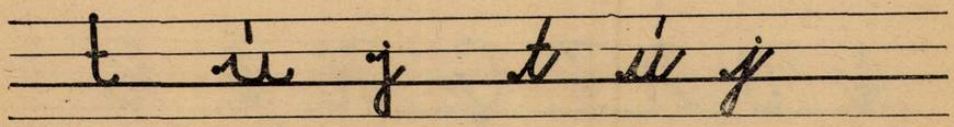


Fig. 14

O deosebire importantă o constituie construirea literelor (închise) pe oval, în loc de cerc și renunțarea la legătura c—s (vezi fig. 15).

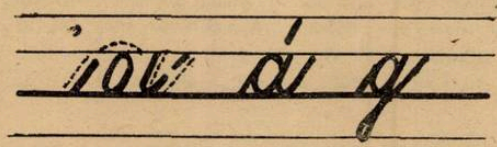


Fig. 15

Dacă observăm unghiul liniei de pornire a literelor constatăm că el corespunde unghiului liniei terminale. Deci, literele înclinate pot fi mai ușor legate între ele decît literele rotunde cu legătură c—s (vezi fig. 16).

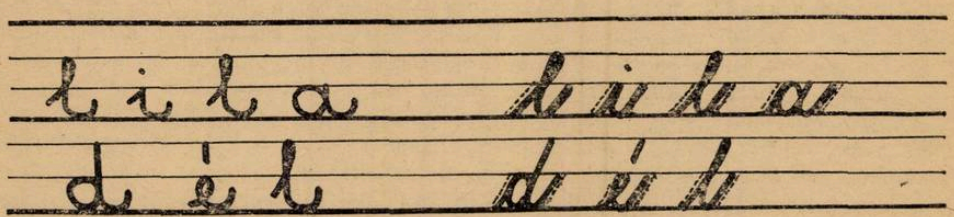


Fig. 16

Considerăm că avantajul literelor înclinate constă în noua modalitate de legare a literelor. La acest mod de legătură dispare necesitatea de a conduce linia cînd spre dreapta, cînd spre stînga (vezi fig. 17).

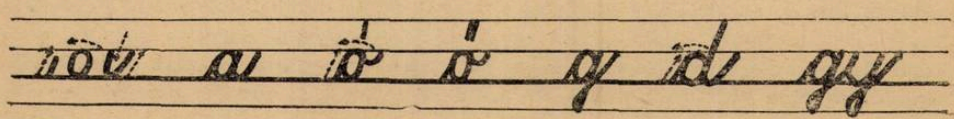


Fig. 17

Scrierea literelor de mai sus se desfășoară în felul următor :

primul pas : pornim cu o linie oblică de la linia groasă ;

al doilea pas : ridicăm mîna și așezăm instrumentul de scris la o distanță de un oval, acolo unde se află cifra unu pe cadranul ceasului ;

al treilea pas : formăm printr-o mișcare ovalul ;

al patrulea pas : terminăm litera cu o dreaptă înclinată sub același unghi ca și linia inițială (vezi fig. 18).

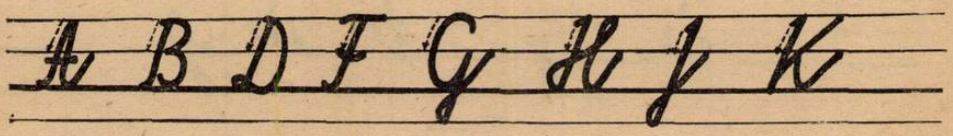


Fig. 18

La majuscule deosebirea față de scrierea actuală verticală constă în schimbarea direcției mișcării necesare obținerii formei literelor. Majusculele enumerate nu le formăm niciodată printr-o linie de jos în sus, ci linia inițială pornește întotdeauna de sus în jos. Acest mod de a conduce linia conferă cursivitate scrierii.

CONSTATĂRILE SFÎRȘITULUI PRIMULUI AN ȘCOLAR

Învățarea literelor oblice n-a constituit pentru copii o problemă mai grea decît însușirea scrierii verticale la celelalte clase. În perioada preabecedară (3 săptămîni), au trasat cu naturalețe dreptele de diferite mărimi, înclinate spre dreapta, cîrligele superioare și inferioare, buclele inferioare și superioare (în formarea ovalului au apărut multe greutăți, dar acestea au existat și la învățarea scrierii cercului). Munca instructivă a ridicat unele probleme, căci nu am avut la dispoziție obiecte din natură cu ajutorul cărora să pot demonstra exact direcția înclinării și lățimea ovalului. La scrierea verticală, natura oferă nenumărate obiecte din care pot fi evidențiate cu ușurință linia verticală și cercul (scară, gard, minge, cerc etc.). În clasa experimentală n-am reușit pînă la sfîrșitul anului școlar ca fiecare copil să scrie literele înclinate spre dreapta exact sub un unghi de 70°—73° (20°—17°), iar ovalul să fie în toate cazurile de aceeași lățime. Întîmpinăm însă aceleași greutăți și la scrierea cercului.

Totuși, pînă la sfîrșitul anului elevii și-au însușit mulțumitor scrierea literelor mici și mari în tipul de scriere oblică. Nu s-au adeverit afirmațiile unora că literele oblice se învață mai greu decît cele verticale. Elevii, în general, simt repede direcția înclinării. Faptul că în formarea literelor mici punctul de pornire coincide cu nivelul la care se termină litera influențează pozitiv învățarea și legarea lor. Începerea literelor în același punct ne-a scutit de multe explicații repetate. După ce au învățat cîteva litere, copiii singuri spuneau : și pe această literă o începem de la linia de bază. La prima vedere, începerea literei de pe linia de bază și prelungirea liniei terminale pînă la prima linie ajutătoare par a fi inutile, dar după o cercetare mai atentă constatăm contrariul, deoarece linia de început și cea terminală conferă scrisului caracterul uniform oblic. De aceea este important ca scrierea acestor linii să fie bine exersată, elevii să le scrie cît mai bine și cît mai rapid. Nu corespunde realității nici afirmația că datorită acestor linii elevii execută cu mult mai multe mișcări inutile. Atunci cînd se realizează legarea literelor la scrierea unui cuvînt, numai cele două linii de la începutul și de la sfîrșitul cuvîntului constituie muncă în plus. Or, acestea, o dată cu renunțarea la liniatura ajutătoare, se reduc la o cantitate neînsemnată.

Experiența arată și faptul că renunțarea la linia de legătură c—s ușurează și accelerează legarea literelor. S-a văzut că legătura c—s, datorită scrierii repetate a unor părți ale literei, încetinește procesul formării și legării literelor. Scrierea devine mai cursivă, dacă formarea elementelor c—s are loc numai în aer.

Analiza datelor probelor de la sfîrșitul primului an de experiment arată următoarele :

1. Schimbările mărunte privind forma literelor, care nu afectează caracterul scrierii (drept sau aplecat), nu modifică în mod esențial performanța care poate fi realizată pînă la sfîrșitul clasei I, printr-o muncă frontală corespunzătoare.

2. Un an școlar nu este suficient pentru automatizarea completă a mișcărilor de scriere. Trebuie să continuăm să pretindem și în clasa a II-a respectarea formelor reglementare ale literelor și a legăturilor dintre ele.

3. În perioada inițială a scrierii pare indicată începerea literei de la liniatura de bază și terminarea ei la prima linie ajutătoare. Cele două puncte fixe măresc siguranța elevilor.

4. Pare a fi indicată introducerea unei alte tehnici de legătură în locul celei de tipul c—s. Rezolvarea poate fi dată de soluția adoptată de noi și anume fixarea locului unde începe formarea ovalului.

5. Pare a fi avantajoasă tendința de simplificare în continuare a literelor mici și mari. Principiile simplificării sînt : tendința spre literele de tipar ; preluarea unor forme de litere din scrierea formată a adultului.

6. În clasa I, mai ales în semestrul doi, trebuie să se scrie mai mult după texte tipărite și după dictare. Dictările trebuie să fie temeinic pregătite prin observații vizuale și auditive. În procesul acestora lămurim nu numai problemele de ortografie, ci și dificultățile privind forma și legăturile dintre litere.

Istoria pedagogiei*

Recent, elevii, studenţii şi profesorii din liceele şi institutele pedagogice de învăţători au primit un manual pe care îl aşteptau de multă vreme.

Apreciată din punct de vedere al utilităţii în munca practică din şcoală, lucrarea colectivului condus de prof. dr. docent Şt. Bîrsănescu, membru corespondent al Academiei, are, după părerea noastră, o serie întreagă de merite ştiinţifice şi didactice.

În prefaţă, este mărturisită intenţia ca *manualul „Să ajute pe viitorul învăţător* şi profesor să înţeleagă opera marilor personalităţi ale omenirii pe planul educaţiei, în vederea explicării profunde a cauzelor care au determinat apariţia unor sisteme de educaţie şi teorii pedagogice...“ Urmărind de-a lungul tuturor capitolelor modul în care a fost realizată această intenţie, se poate reţine grija autorilor de a explica ştiinţific concepţiile pedagogice elaborate în decursul istoriei omenirii, arătîndu-se felul în care ele reflectă necesităţile vieţii sociale pe diferitele ei trepte de evoluţie.

Elevii şi studenţii care folosesc acest manual sînt ajutaţi să-şi formeze o viziune materialist-dialectică despre lume, deoarece elementele date reliefează condiţionarea economică, socială şi culturală a diferitelor teorii pedagogice, şi să se convingă de faptul că anumite soluţii pedagogice stabilite la un moment dat problemelor vieţii sociale, nu sînt întîmplătoare, ele avînd cauze precise, determinate. Prezentarea pedagogiei socialiste constituie un succes din acest punct de vedere.

Se poate manifesta o oarecare rezervă faţă de capitolul VII, „Educaţia şi pedagogia în faza capitalismului dezvoltat...“, unde se pare că au lucrat mai mulţi autori, fiecare cîte 1—2 paragrafe ; această parte am fi dorit-o poate mai critică, mai combativă, dar şi mai explicită în sensul celor de mai sus. Concret, deşi capitolul are o scurtă introducere în care se încearcă fundamentarea ideologică a curentelor pedagogice, prezentarea acestora are mai mult un aspect de enciclopedie, sec. Apreciem că aici era necesar să se arate de ce J. Dewey, de exemplu, elaborează un sistem pedagogic care să ducă la „armonia socială“, de ce G. Kerschensteiner propune o „şcoală a muncii“, pentru cine este propusă şi care este adevăratul ei conţinut şi, de fapt, cum se explică apariţia unor asemenea teorii, acum, în această perioadă. Desigur, cînd facem această obiecţie ne dăm seama că avem de-a face cu un manual şi nu cu un tratat de istoria pedagogiei şi remarcăm grija autorilor de a opera selectiv cu datele şi noţiunile specifice, reţinîndu-se cele mai importante şi absolut necesare pentru formarea unei viziuni de ansamblu asupra evoluţiei gîndirii pedagogice. Bineînţeles că acest lucru n-a fost uşor, dacă ţinem seama de complexitatea problemelor şi de legătura lor cu multiplele aspecte ale vieţii sociale. Totuşi, considerăm că este importantă şi exprimarea explicită a unei atitudini critice asupra unor curente pedagogice, deoarece acestea există şi în prezent, venim în contact cu ele, şi trebuie să luptăm împotriva lor. Pe de altă parte, aspectul militant al disciplinei noastre nu poate fi ignorat, el este cerut şi de programa şcolară şi este reţinut şi adoptat în bună măsură şi de către autorii manualului. În acest sens, se remarcă analiza critică, plină de învăţăminte, ce se face chiar unor experienţe socialiste în domeniul învăţămîntului, ca de exemplu analiza învăţămîntului sovietic între anii 1920—1930, sau analiza Reformei învăţămîntului din România din 1948 (p. 306—307).

Un al doilea mare merit al lucrării constă — după părerea noastră — în faptul că, deşi este un manual de istoria pedagogiei, elaborat în conformitate cu periodizarea marxistă a istoriei, elevilor şi stu-

---

* Şt. Bîrsănescu, S. Cernichevici, M. Cimpoieş, O. Ionescu, I. Stanciu, *Istoria pedagogiei*. Manual pentru liceele pedagogice şi institutele pedagogice de 2 ani, E.D.P., Bucureşti, 1968.

denților li se oferă în primul rînd teorii și concepții pedagogice, elemente științifice izvorîte din practica vieții sociale. Din acest punct de vedere, manualul confirmă faptul că istoria pedagogiei este în primul rînd o disciplină pedagogică, că ea face parte din sistemul științelor pedagogice și contribuie la întregirea cunoștințelor de pedagogie generală. Acest merit nu poate fi ignorat, mai ales de către noi, profesorii care predăm această disciplină în liceele și institutele pedagogice. Cunoștințele pedagogice formează un sistem pe care noi ne străduim să-l realizăm și să-l întărim în folosul unei bune pregătiri a viitorilor învățători, iar lucrarea ne ajută în acest sens. Este cu atît mai interesant de remarcat acest aspect, cu cît autorul principal, prof. St. Bîrsănescu, a elaborat — cu ani în urmă — o concepție personală, care tinde să considere educația ca fiind, în primul rînd, un act de cultură și de aici și studierea ei din punctul de vedere al evoluției culturii umane.

Manualul redă evoluția istorică a științei despre fenomenul educativ, arată cum s-a constituit ea treptat, care au fost contribuțiile cele mai importante la stabilirea conținutului său și la formularea tot mai precisă a legilor sale, cum s-au exprimat acestea în diferite sisteme de educație și învățămînt și care au fost elementele ce și-au dovedit viabilitatea, trecînd de la o epocă la alta, fiind preluate și dezvoltate. În acest crescendo al științei noastre — uneori discutată și chiar contestată — manualul își aduce contribuția și prin faptul că în prezentarea fiecărei epoci sociale este urmărit modul în care se desfășoară lupta între ceea ce este nou, progresist și valoros în pedagogie, și ceea ce este depășit, retrograd și chiar reacționar în materie de educație. Acest aspect nu este neglijat nici în prezentarea unor curente sau autori, despre a căror valoare nu s-a spus încă totul.

Un al treilea merit — și foarte important — al acestui manual este că el ne prezintă, paralel cu istoria pedagogiei universale, și istoria pedagogiei românești din cele mai vechi timpuri și pînă astăzi. Modul în care sînt prezentate, în fiecare capitol, atît gîndirea pedagogică, cît și instituțiile de educație și învățămînt ale poporului român, vădește o concepție superioară despre legătura organică dintre pedagogia românească și cea universală, demonstrîndu-se cu o mare bogăție de argumente „că influențele exercitate asupra școlii și pedagogiei românești constituie adaptări continue și creatoare la necesitățile specificului nostru național", scoțîndu-se în evidență și celălalt aspect, și anume contribuția pe care poporul român a adus-o la dezvoltarea unor idei și teorii pedagogice. Se citesc cu interes și cu plăcere capitolele referitoare la activitatea și la gîndirea pedagogică a principalilor noștri învățați, pedagogi și oameni de știință, pentru că modul condensat și îngrijit în care sînt prezentați aduce în fața elevilor figuri familiare, despre a căror activitate află acum lucruri noi, ce întregesc aceste figuri luminoase. Așa se prezintă de exemplu cap. IV, lit. F sau cap. V, lit. B, paragr. 2 și 3.

În această ordine de idei am fi așteptat ceva mai mult de la materialul referitor la M. Eminescu, I. Creangă, Ion Pop Reteganul și chiar Gr. Borgovan, avîndu-se în vedere importanța deosebită a activității desfășurate de către aceștia în învățămînt. De asemenea, dacă sînt amintiți Isabela I. Sadoveanu sau E. Speranța, atunci cu atît mai mult trebuia să fie amintiți I. L. Caragiale și mai ales Ioan Slavici, scriitori clasici care au contribuit la progresul învățămîntului nostru.

Desigur, e de înțeles că acolo unde există studii ample despre unii autori, ca în cazul lui Eminescu sau Creangă, prezentarea în manual să fie rezumativă, dar atunci ar fi bine ca elevul și studentul să fie îndrumat spre a-și completa cunoștințele prin studiul lucrării respective. Pentru aceasta ar fi bine ca indicația bibliografică să fie făcută chiar la sfîrșitul capitolului respectiv și nu la sfîrșitul cărții.

Constatînd că am primit un manual merituos, sistematic și de certă ținută științifică, ne exprimăm și unele cerințe față de modul de prezentare a acestei lucrări, începînd de la limba pe care am fi dorit-o peste tot la fel de frumoasă, de atrăgătoare, și pînă la prezentarea în pagină.

Deși este opera colectivă a 5 autori, impresia de ansamblu este că avem de-a face cu o lucrare unitară, în ciuda unor inegalități în formularea ideilor. Prezentarea sistematică a unui vast material n-a fost un lucru ușor, dar poate că era mai utilă o prezentare pe lecții decît această reluare fidelă a titlurilor, paragrafelor și subparagrafelor din programa școlară, elevii încurcîndu-se ușor în multimea de litere și cifre, cînd romane, cînd arabe. Ținînd seama de faptul că programa este un ghid în alcătuirea manualului, poate că s-ar fi găsit și un alt mod de a realiza legătura dintre acestea, fără a se renunța la nimic din prevederile programei.

Pentru a se ușura munca elevilor, la unele capitole s-au introdus scurte concluzii, dar din acest punct de vedere era mai avantajos procedeul seriei de întrebări care să încheie fiecare capitol. Aceasta nu ar fi scăzut cu nimic nivelul științific al manualului.

În fine, constatînd tendința pozitivă de a evita un volum prea mare al manualului (care și așa a ajuns la 330 pagini) nu putem fi de acord cu risipa de spațiu destinat unor ilustrații și portrete, de multe ori disproporționate ca mărime față de text sau de importanța autorului. Astfel, ar putea foarte bine lipsi ilustrațiile de la paginile : 109, 204, 205 și 313, sau fotomontajele de la paginile : 213 și 324. De asemenea, pot fi reduse dimensiunile mai multor portrete, ca de exemplu cele de la paginile : 65, 83, 91, 92 și 114. Aceste redimensionări s-ar face în favoarea textului, cît și a altor ilustrații ce trebuie să-și găsească neapărat locul în acest manual, ca de exemplu : Socrate, Platon, Aristotel, Quintilian, Cicero.

Tot de grija editurii țin și unele greșeli de tipar, cu siguranță scăpări, ca de exemplu scrierea greșită chiar a unui nume propriu (p. 164), greșeli inerente și de scuzat, dar care ar fi necesitat o erată, avînd în vedere cui este destinat acest manual.

Cu siguranță că la o viitoare ediție aceste mici lipsuri vor fi ușor înlăturate, valoarea incontestabilă a acestui manual crescînd și mai mult.

Prof. VALER POPA

O valoroasă revistă de pedagogie comparată*

Revista trimestrială „Vergleichende Pädagogik" din Republica Democrată Germană se află în al patrulea an de apariție, fiind cel mai vechi organ de presă pedagogică din țările socialiste specializate în problematica noii discipline științifice — pedagogia comparată. Editarea ei o realizează Institutul pedagogic central german din Berlin, sub îndrumarea apreciatului pedagog Werner Kienitz, avînd în colegiul de redacție pe cunoscuții comparatiști Rudolf Beyer, Margret Riess, Horst Becker, Helmut Brauer, Günter Garsky, K. M. Günther, H. G. Hofmann, H. J. Laabs, Wolfgang Mehnert, R. Wiessner ș.a.

În coloanele revistei, după ce s-au dezbătut în anii precedenți unele probleme fundamentale ale pedagogiei comparate, cum sînt cele referitoare la obiectul și metodologia acestei științe, în ultimii doi ani se prezintă valoroase materiale cu privire la instrucția generală modernă în condițiile revoluției tehnico-științifice, la dezvoltarea ei în continuare a teoriei învățămîntului în țările socialiste și în unele țări capitaliste, precum și la aspecte ale educației politice în R.F. a Germaniei. În fiecare număr al revistei, pe lîngă studii și cercetări, se prezintă un bogat și variat material bibliografic de profil, precum și date cu privire la reuniunile internaționale consacrate dezbaterii problemelor de pedagogie comparată, note și documente, oferind în felul acesta un real sprijin pentru progresul științei educației comparate nu numai pe plan național, dar, prin vehicularea unor valoroase realizări în domeniul școlii socialiste, și pe plan internațional.

În primul număr al revistei pe 1967, după ce prof. dr. G. Neuner prezintă tematica și dezbaterile ce s-au purtat în cadrul Sesiunii de experți UNESCO cu privire la instrucția generală ca premisă pentru pregătirea tehnică și profesională, din 5—10 septembrie 1966, de la Paris, se publică unele dintre referatele care au fost prezentate la această sesiune și anume: *Instrucția politehnică a învățămîntului muncii ca parte componentă a instrucției generale și premisă pentru instrucția profesională în U.R.S.S.*, în care autorul, M.A. Jideliov, arată cum se perfecționează școala generală obligatorie sub influența progresului științific, tehnic și cultural și în special cum s-au modificat planurile și programele școlare, insistînd cu deosebire asupra conținutului și formelor învățămîntului politehnic începînd din prima clasă a școlii generale, dar mai ales din clasa a V-a pînă inclusiv în clasa a X-a. În *Premisele pe care le creează instrucția generală pentru instrucția tehnică și profesională expuse pe baza experiențelor din Marea Britanie și ale altor țări apusene mult dezvoltate*, C. J. Jones face constatarea că școlile de grad secundar din țările apusene ale Europei nu corespund exigențelor dezvoltării sociale. El indică, pe baza unei analize genetice, cîteva din cauzele care ar contribui la aceasta: preponderența nejustificată a studiilor umaniste față de cele ce se ocupă de natură și matematică cu corolarul lor de neglijare a activității productive și creatoare a elevilor, apoi încercări imperfecte de a moderniza conținutul învățămîntului și în sfîrșit faptul că un mare număr de elevi nu capătă o pregătire suficientă nici în domeniul științelor umaniste și nici în cel al științelor naturii și matematice, astfel încît să poată face față exigențelor vieții. Față de această situație, autorul arată că în primul rînd se constată ca insuficientă durata de școlarizare obligatorie de 8 ani și se preconizează prelungirea ei la 10 ani, cu lărgirea lucrărilor practice în lemn și metal, începînd cu clasa a V-a sau a VI-a. Cît privește școala medie, autorul vede în „Comprehensive School" posibilitatea îmbunătățirii pregătirii instructiv-educative a elevilor. În final, se ocupă de pregătirea și de instruirea profesională a tineretului, ca și de necesitatea orientării lui școlare. Desigur, față de neajunsurile semnalate, remediile preconizate constituie doar un paleativ în condițiile de ansamblu ale dezvoltării învățămîntului în țările capitaliste.

J. W. Akl, directorul învățămîntului tehnic din Ministerul Învățămîntului din Beiruth, în studiul său *Probleme ale legăturii între instrucția generală și instrucția profesională în țările în curs de dezvoltare*, semnalează o serie de probleme de politică școlară și pedagogice specifice acestor țări, între care durata prea scurtă a școlii obligatorii, necesitatea studierii științelor naturii și exacte în învățămîntul general, determinarea cunoștințelor minime pentru a putea urma cu succes învățămîntul tehnic, orientarea profesională și însușirea limbilor străine. Între propunerile sale, autorul cere o vîrstă mai ridicată pentru admiterea în învățămîntul tehnic (de la 12 la 15 sau 16 ani), motivînd aceasta prin argumente de natură pedagogică și social-economice.

Prof. dr. G. Neuner, directorul Institutului pedagogic central german, în studiul său *Instrucția generală în sistemul de învățămînt socialist unitar din R.D.G.*, după ce face anumite precizări de natură istorică asupra scopului învățămîntului și educației în R.D.G. se oprește asupra învățămîntului general, arătînd rolul acestuia în pregătirea multilaterală a personalității, a omului societății socialiste, care nu este numai un producător de bunuri, dar în egală măsură cetățean, membru activ al comunității socialiste, om cu un larg orizont cultural, cu o atitudine pozitivă față de viață. O dată cu aceasta, autorul arată cum școala se integrează în viața socială, indicînd și modalitățile acestei integrări, ca și pe cele ale structurării conținutului și metodelor ei în funcție de nevoile societății socialiste și de aspirațiile individuale.

Asupra contradicțiilor care persistă în educația și în învățămîntul englez, ca și asupra propunerilor de îmbunătățire făcute de Partidul Comunist Englez la ultimul său congres ne informează J. N. Evans, profesor din Bristol, prin studiul *Educația și*

---

* „Vergleichende Pädagogik", organ al Institutului pedagogic central german, Berlin, R.D.G.

instrucția britanică — aprecieri ale unui dascăl comunist.

În timp ce numărul 1 al revistei a fost consacrat temei *Instrucția generală modernă și revoluția tehnică*, numărul 2 este dedicat temei *Teoria modernă a învățămîntului în perspectiva internațională*. Ilustrarea acestei teme se face prin patru valoroase materiale, dintre care două provin de la pedagogi sovietici : V. Stresikosin, *Despre studiul actual și perspectivele dezvoltării didacticii* (versiune germană a aceluiași studiu apărut inițial în „Pedagógiai Szemle" nr. 12/1966 la Budapesta) și M. Skatkin, *Ce trebuie să știm despre problemele actuale ale didacticii* (apărut inițial în „Narodnoie obrazovanie" nr. 1/1967, în anexă). Celelalte două ne prezintă problema în R.S. Cehoslovacă, prin studiul *Dezvoltarea teoriei și practicii învățămîntului în R.S. Cehoslovacă* elaborat de J. Skalkova și A. M. Dostal, și în R.P. Ungară, prin studiul lui J. Veress, *Tendințele didactico-metodice ale zilelor noastre în Ungaria*. Aceste studii, deși elaborate de autori diferiți, din țări diferite, ne dau totuși o viziune de ansamblu asupra eforturilor cercetării științifice în domeniul perfectionării muncii instructiv-educative în țările respective și a contribuției gîndirii pedagogice socialiste la dezvoltarea didacticii. Regretăm că din această viziune lipsește contribuția pedagogilor români asupra cercetărilor efectuate în acest domeniu în țara noastră, deoarece această contribuție în domeniul modernizării învățămîntului ar putea interesa și ar oferi valoroase sugestii unor cercuri largi de specialiști.

Cel de-al treilea număr al revistei dezbate două probleme : *Anticomunismul în școlile vest-germane* și *Pedagogia comparată ca obiect de învățămînt*. Primei probleme îi sînt consacrate șapte articole, între care menționăm : Horst Beker — *Anticomunismul ca bază a influenței reacționare a tineretului școlar ;* Rudi Goguel — *Referitor la cîteva aspecte internaționale ale „Sovietologiei" ;* Harry Henschel — *Cîteva forme de apariție a gîndirii educative neonaziste în teoria pedagogică profesională vestgermană*. În ultimul studiu, autorul demască influența cercurilor neonaziste din R.F. a Germaniei care se manifestă și în domeniul educației profesionale, în special prin lucrările lui Friedrich Schlieper și Karl Abraham.

Studiul lui Günter Garsky — *Pedagogia comparată ca disciplină în pregătirea cadrelor didactice*, alături de studiile publicate anterior de W. Kienitz, W. Mehert, Maria Sokolova, N. Ceakîrov, referitor la unele probleme fundamentale ale pedagogiei comparate, aduce o valoroasă contribuție la structurarea marxistă a acestei științe. Garsky dezvăluie importanța deosebită a acestei discipline în formarea orizontului pedagogic al viitoarelor cadre didactice.

Insistînd asupra importanței cursului de pedagogie comparată în formarea conștiinței de clasă a cadrelor didactice, autorul — după ce arată că această disciplină figurează ca obiect de studii în instituțiile care pregătesc cadrele didactice din U.R.S.S., Bulgaria, Polonia (noi completăm și România, unde un asemenea curs se predă la Universitatea din București de către prof. dr. docent Stanciu Stoian și ar trebui generalizat la toate institutele de pregătirea cadrelor didactice) — prezintă proiectul programei unui asemenea curs în R.D. Germană.

Ultimul număr pe anul 1967 al revistei își îndreaptă atenția asupra *Educației personalității comuniste* și asupra *Dezvoltării în continuare a școlii sovietice*. Această tematică a fost determinată, după cum specifică W. Kienitz, redactor șef al revistei, de aniversarea a 50 de ani de la Marea Revoluție din Octombrie. Ilustrarea celor două teme se realizează prin cîteva studii ale unor cunoscuți pedagogi sovietici, publicate inițial în „Sovetskaia Pedagoghika" cum sînt : L. I. Novikova — *Colectivul și personalitatea ca problemă pedagogică*, I. S. Marienko — *Referitor la procesul educației morale*, și A. M. Arseniev — *Direcțiile principale pentru îmbunătățirea conținutului instructiv în școala medie*, acum republicate în versiunea germană.

În primul număr al revistei pe 1968 sînt cuprinse trei studii consacrate dezvoltării școlii medii în țările socialiste și anume : în R.S. Cehoslovacă, R.P. Polonă și R.P. Ungară, un studiu referitor la accesul în învățămîntul superior din S.U.A. și un altul privind aprecierea rezultatelor obținute în învățarea matematicii, prin cercetarea efectuată de International Project for the Evaluation Achievements (Proiect internațional pentru aprecierea rezultatelor la învățătură).

Studiul scris de dr. Stanislav Maran, directorul adjunct al Institutului de cercetări pedagogice din Praga, intitulat *Dezvoltarea actuală a școlii medii de cultură generală cehoslovace*, ne dă o frescă largă asupra sistemului de învățămînt din R.S. Cehoslovacă și în cadrul lui a locului pe care îl ocupă școala medie de cultură generală, așa cum rezultă aceasta din legislația școlară din 1948, 1953, 1960 și 1965. Dacă în legislațiile anterioare funcția socială a școlii medii prezenta numeroase lipsuri, acestea au putut fi înlăturate prin legislația din 1965. În lumina acestei legislații, școala medie reprezintă o unitate independentă, bine precizată, între școala de bază și învățămîntul superior. Din faptul că o parte din absolvenții școlii medii se îndreaptă spre studii superioare, iar altă parte intră în producție rezultă o serie de aspecte pe care autorul le analizează spre a delimita funcția școlii medii de cultură generală față de școlile medii de specialitate (tehnice) și față de școlile profesionale.

Roman Polny, în studiul său *Cu privire la reforma școlii medii de cultură generală din R.P. Polonă*, după o scurtă incursiune istorică privind evoluția acestei școli din 1945 pînă în prezent, arată cum acest grad de învățămînt s-a transformat dintr-o școală de elită într-o școală accesibilă maselor largi și insistă asupra schimbărilor structurale realizate în acest grad de învățămînt. Totodată, arată discuțiile care se duc în legătură cu o nouă așezare a acestei școli spre a corespunde cît mai bine funcției sociale pe care o are de îndeplinit în cadrul dezvoltării statului polon.

Studiul lui Hans Deubler, *Dezvoltarea școlii medii de cultură generală în R.P. Ungară* este un rezumat al unei lucrări independente mai largi care a apărut în caietul nr. 1/1967 al Secției de pedagogie comparată din Institutul pedagogic central german. După o prezentare istorică autorul se oprește asupra actualei structuri a școlii medii, divizată în cîteva trei tipuri de cîte patru ani (după 8 clase ale școlii de bază) : gimnaziu, școala medie de cultură generală

cu pregătirea profesională completă și tehnicum, indicînd totodată conținutul lor. Paralel cu aceasta prezintă și problemele ce se pun în legătură cu dezvoltarea viitoare a acestei școli.

Cele trei studii menționate ni se par deosebit de utile pentru faptul că prezintă într-o formă succintă realitatea școlară din statele menționate, modul de rezolvare specifică, în funcție de condițiile locale, a diverselor probleme actuale și de perspectivă ce se pun politicii școlare și implicit construcției socialiste din țările vecine și prietene. Ele sînt deosebit de valoroase cercetătorilor de pedagogie comparată.

Prezintă interes și studiul lui Hans-Dieter Schaefer — *Problema accesului în învățămîntul superior în S.U.A.* — nu numai prin actualitatea lui socială, dar și prin prezentarea mijloacelor specifice de rezolvare a acestei probleme, care preocupă în egală măsură Estul și Vestul.

Prof. dr. Torsten Husen din Suedia, în *Rezultatele instrucției și structura școlară — despre unele rezultate ale cercetării comparativ-empirice privind învățămîntul matematicii*, prezintă rezultatele obținute în studiul matematicii în 12 țări (Anglia, Australia, Belgia, Finlanda, Franța, R.F. a Germaniei, Israel, Japonia, Olanda, Scoția, Suedia și S.U.A.), pe baza unei anchete sub patronajul UNESCO asupra 133 000 elevi din 5 450 de școli. Plecînd de la întrebarea : care dintre structurile școlare în vigoare ale țărilor studiate este cea mai productivă ? el ajunge la concluzia că în țările cu un sistem școlar dualist, care orientează prematur elevii spre o formație preuniversitară sau spre o pregătire manuală, rezultatele sînt inferioare celor din țările unde tineretul rămîne mai mult timp într-o școală unică, ca de exemplu în *comprehensive school* sau în *enhetsskola* suedeză.

Conținutul celui de-al doilea număr al revistei pe anul 1968 cuprinde trei teme : pregătirea profesională în R.F. a Germaniei, lupta pentru reforma școlară în Franța și activitatea în grup, privită pe plan internațional. Prima temă o dezbate Harry Henschel sub titlul *Cîteva idei în legătură cu politica de pregătire profesională a burgheziei monopoliste vest-germane în ultimii 15 ani*, arătînd că pregătirea profesională a tineretului este condiționată de interesele monopolurilor vest-germane și nu de nevoile reale ale dezvoltării sociale și implicit umane, așa cum cere clasa muncitoare în lupta ei pentru o pregătire profesională democratică, planificată și bine orientată.

R. Ducol, în *Problema instrucției populare în Franța*, ne dă o privire de ansamblu în problematica actuală a învățămîntului din Franța. După ce prezintă lupta forțelor de stînga pentru un învățămînt democratic, concretizat în anii Rezistenței și planul Langevin-Wallon, arată politica școlară a regimului gaullist și prezintă propunerile P. C. francez cu privire la o reformă școlară democratică. Studiul se impune atenției prin faptul că folosește un vast material bibliografic curent asupra acestei probleme.

Ultimei teme din revistă îi sînt consacrate trei studii din care cel al lui Zoltan Fabian, *Valoarea pedagogică a muncii în grup* este versiunea germană a aceluiași studiu apărut în revista maghiară „Pedagógiai Szemle" nr. 6/1967, iar celelalte două sînt datorate lui W. Okon — *Învățarea individuală și munca în grup în procesul de învățămînt* și lui Edgar Rausch — *Cu privire la organizarea didactico-metodică a învățării în grupele de elevi*. Toți trei autorii își îndreaptă atenția asupra unei importante probleme de didactică neglijată în parte pînă acum, cea a activității în grupă. Z. Fabian discută pe larg funcția și caracterul diferitelor forme de muncă în grupă. În același timp dezbate relația dintre munca în grupă și educația în colectiv, arătînd eventualele poziții eronate în această privință.

Considerăm că publicînd asemenea studii revista „Vergleichende Pädagogik" îndeplinește cu prisosință un dublu rol : își aduce aportul la ridicarea continuă a nivelului instructiv-educativ din țările socialiste și în același timp prezintă într-o lumină comparativă, științific documentată, realizările teoriei și practicii pedagogiei socialiste în raport cu țările capitaliste, fapt care contribuie la o mai bună înțelegere a efortului depus pentru înnobilarea umană.

Conf. univ. dr. IOSIF ANTOHI

Prof. STAN CODREȘ, din **CRAIOVA**, în articolul său **Rolul social al profesiunii recomandate adolescenților** se preocupă de problema orientării profesionale a tineretului. Autorul demonstrează — pe baza rezultatelor unor chestionare folosite la grupul școlar comercial din Craiova, anul I — necesitatea ca școala, familia și societatea să acorde o deosebită atenție problemei înțelegerii de către elevi a semnificației sociale a profesiunilor.

Prin aplicarea chestionarelor s-a urmărit obținerea de date cu privire la informațiile ce le aveau elevii în legătură cu profesiunea aleasă, înainte de a se prezenta la examenul de admitere. Constatînd că informațiile furnizate de familie și chiar de școală sînt neconcludente și cu totul insuficiente, autorul propune ca informarea părinților să se facă organizat și sistematic prin presă, radio, televiziune, cămine culturale, școli etc. În ce privește rolul școlii, autorul arată că elevii care au asistat la ore de dirigenție destinate dezbaterilor în problema profesiunii alese, au reușit să sublinieze în răspunsurile la chestionar semnificația socială a viitoarei profesiuni.

Prof. ADRIAN COSTACHE de la **Școala generală din VILCELE, județul Ilfov**, ne-a trimis un material intitulat **Perspective ale educației prin colectiv**, în care dezvăluie unele aspecte nesatisfăcătoare ale colectivelor de elevi adolescenți. Autorul critică procedeul de a se alege an de an aceiași responsabili ai clasei, întrucît aceasta creează unele psihologii deformante. Pe de o parte, se formează la elevii mereu aleși o psihologie de șef, iar pe de altă parte, acest fapt demobilizează și demoralizează pe ceilalți elevi. Această stare de lucruri — explică autorul — izvorăște dintr-o falsă ierarhizare a valorilor colectivului unei clase, deseori impusă dinafară, alteori greșit înfăptuită de către colectiv.

Prof. ALEXANDRU ANDRONE, din **CUGIR, județul Alba**, ne-a trimis materialul intitulat **Logic și eficient în acțiunea de cunoaștere și caracterizare psiho-pedagogică a elevilor**, în care prezintă o serie de considerații privind folosirea fișei psiho-pedagogice. Prin acestea, materialul se înscrie pe linia preocupărilor cadrelor didactice în acțiunea de cunoaștere și caracterizare a elevilor, preocupări ce au fost reflectate și în „Revista de pedagogie".

Prof. Alexandru Androne anexează și un model de caracterizare psiho-pedagogică. În articol se indică pe larg modul de folosire a acestei fișe, de completare a rubricilor acesteia și de notare a datelor necesare caracterizării psiho-pedagogice a elevilor.

Prof. BANU MATILDA din **BUCUREȘTI**, în articolul **Elemente noi în munca de educație a tineretului**, manifestă serioase preocupări privind organizarea riguroasă a educației copilului încă de la primul său contact cu școala. Încă din clasa I, copilul trebuie să învețe cum să se poarte. În ore organizate special, copilul trebuie să fie ajutat să înțeleagă felul în care trebuie privite unele laturi ale vieții din jurul său, să cunoască rînd pe rînd normele de comportare și de conviețuire socialistă.

Autoarea arată că, fiind puse bazele unei comportări moral-cetățenești din clasa I, se va putea pășl cu încredere la muncă educativă de nivel superior în clasele V—VIII, la abordarea în fața elevilor a unor probleme majore ale vieții, la formarea unor deprinderi moral-cetățenești, la orientarea școlară și profesională.

Prof. ELENA MOLDOVAN din TURDA în articolul **Şcoala experimentală de la Blaj** ne arată că o experienţă de lungă durată care a fost cunoscută şi peste hotare a fost Şcoala de experimentare din Blaj, judeţul Alba. Ea s-a înscris în rîndul acelor şcoli care au prezentat interes pentru învăţămînt, fiind purtătoare de elemente noi, progresiste. Înfiinţată în anul 1928, cu aprobarea autorităţilor locale, după doi ani de funcţionare şi după rezultatele concludente s-a decretat şcoală de experimentare. Cunoştinţele în această şcoală nu erau de-a gata formulate, elevii erau puşi în situaţia de a le căuta, de a ridica probleme, de a descoperi adevărurile ştiinţifice. Pentru desfăşurarea unei astfel de lecţii, elevii se înarmau cu metode ştiinţifice de cercetare.

Şcoala de la Blaj nu a fost o imitaţie servilă a unui sistem de peste hotare. La timpul său, ea a fost apreciată de către specialişti la Congresul internaţional de pedagogie [1], iar referatul a fost publicat în revista „Pour l'ére nouvelle", Paris, 1929, condusă de Adolf Ferriere, H. Wallon, J. Piaget. Un ecou peste hotare a fost trezit şi de comunicarea făcută de prof. T. Cocişiu, la congresul de educaţie de la Paris din 1936, cu subiectul „La methode active et créatrice à l'école experimentale de Blaj" ; comunicarea s-a bucurat de o deosebită atenţie a pedagogului A. Ferriere, care apoi a vizitat ţara noastră [2].

Experimentul de la Blaj a cuprins elevi din clasele I—VII. Numărul elevilor era cel obişnuit 25—30. La baza activităţii în această şcoală a stat metoda activă [3] şi avea ca scop „să dea prin educaţie pe omul nou cu o disciplină izvorîtă din interiorul lui, nu impusă dinafară, optimist, cu încredere în puterile-i proprii, plin de iniţiativă, omul creator" [4]. În această şcoală munca se desfăşura individual. Referindu-se la realizările şcolii, prof. Vladimir Ghidionescu în registrul de inspecţii a adus elogii acestei şcoli, scriind : „Din sîmburele de la Blaj să facem un copac falnic şi impunător" [5].

În ceea ce priveşte disciplina, se aplica autoconducerea sau cum o numea T. Cocişiu „judecata", care se desfăşura sub supravegherea şefului de clasă, ales prin vot secret, şi a unui judecător desemnat, în acest scop, de la începutul anului şcolar.

Organul oficial al şcolii de experimentare a fost revista „RĂSAI-SOARE", apărută între anii 1931—1942, iar colaboratorii ei erau elevii acestei şcoli. Revista avea ca scop „răspîndirea metodului activ şi creator, avînd la bază munca individuală şi spontană a elevilor" [6].

Presa pedagogică interbelică din România şi din străinătate a consemnat la loc de frunte experienţa valoroasă de experimentare din Blaj. Această vrednică şcoală de experimentare merită să devină cu adevărat „o şcoală de îndrumare", se scria în „Revista de pedagogie" din aprilie-iunie, 1936. Şi, pe bună dreptate, se poate spune astfel ; de aici au ieşit oameni care au experimentat în spiritul noilor metode de educaţie, care au arătat părţile bune şi rele ale principiilor de educaţie. Din experimentarea de la Blaj, educatorii noştri au scos o mulţime de sugestii folositoare [7].

Iniţiatorul şi conducătorul şcolii de experimentare de la Blaj a fost TOMA COCIŞIU, azi pensionar la Blaj. Despre munca şi rezultatele obţinute aici, cît şi despre planurile şcolii, găsim relatări în toate revistele vremii ca : „Pedagogia experimentală", Bucureşti, nr. 1—2, 1935 ; „Şcoala şi familia de mîine" nr. 92—93, 1937 ; „Pour l'ère nouvalle' — „Revue internationale d'éducation nouvelle" nr. 130, 1936 ; nr. 189 an 1937 ; Plaiuri hunedorene nr. 87, 1938 ; „Cuvîntul nostru" nr. 1—2, 1939 ; „Şcoala Şomeşană", nr. 1—2, 1939, „Învăţătorul bănăţean" nr. 4—6, 1939 ; ca, de altfel, şi în lucrări actuale ca de pildă **Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România** de **STANCIU STOIAN, VASILE ILIESCU,** lucrare în care prof. **TOMA COCIŞIU** figurează la locul de onoare.

---

[1] Ziarul „Universul", 23 iulie, 1939.

[2] Revista „Societatea de mîine", nr. 6/1942, Bucureşti.

[3] Toma Cocişiu, *Contribuţii practice*, „Şcoala viitorului", 1930, p. 2.

[4] *Metodul activ şi creator*, 1936, p. 2.

[5] Revista „Cuvîntul nostru" nr. 4/1940.

[6] Revista „Răsai-Soare", Blaj, nr. 3/1935, p. 1.

[7] Toma Cocişiu, *Şcoala şi viaţa Ilfovului*, Bucureşti, nr. 2/1940.

Geografia, ca obiect de învățământ, se ocupă de o gamă variată de obiecte și de fenomene. Deoarece multe dintre acestea nu pot fi văzute și studiate direct pe teren, tov. prof. **CIOREC STELUȚA**, de la **Liceul nr. 2 din Galați**, a recurs la prezentarea acestor obiecte și fenomene cu ajutorul diafilmelor. În articolul său intitulat **Creșterea eficienței lecției de geografie prin folosirea diafilmelor** ne împărtășește din experiența sa.

Printre mijloacele și metodele prin care am căutat să realizez conținutul științific al lecțiilor, spunea autoarea, un rol deosebit de important a revenit folosirii aparatelor de proiecție statică. Pentru a realiza o bună desfășurare a lecțiilor, în cadrul cercului „Tinerii geografi" organizat în școală am căutat să inițiez cîte doi elevi din fiecare clasă în cunoașterea și mînuirea aparatului de proiecție. Procedînd astfel, în timpul proiecției mă puteam apropia de ecran și — ajutată de indicatori — arătam ca și la hartă, pe imagine, elementele mai importane asupra cărora voiam să le atrag atenția elevilor.

În vederea creșterii eficienței lecției de geografie, a sporirii volumului de cunoștințe al elevilor, cît și pentru însușirea temeinică a acestuia, am cunoscut din timp conținutul diafilmelor, pentru a vedea dacă este de acord conținutul cu programa școlară și manualul. Iată, de pildă, cum am folosit diafilmul **Cutremurele de pămînt**, în cadrul capitolului **Forțele de origină internă ce acționează asupra scoarței pămîntului**, la lecția **Mișcările bruște ale scoarței**. Socotind însă că unele imagini îngreuiază înțelegerea cu un bagaj de cunoștințe necerute de programă clasei respective, am scos din diafilm următoarele imagini : 3 imagini cu privire la izoseisme și locul epicentrului ; 7 imagini ce redau efectele cutremurelor, deoarece acestea reieșeau și din imaginile rămase. Nu am proiectat schema propagării cutremurului, deoarece aceasta am făcut-o pe tablă.

Pentru legarea imaginilor din diafilm de conținutul manualului, pentru însușirea înțelegerii și completarea celor expuse, am folosit ca material bibliografic descrierea cutremurului din 10 noiembrie 1940 din țara noastră.

Deoarece predam geografia fizică generală la cinci clase paralele, am procedat diferențiat în predarea lecției însoțită de proecție. De exemplu : la clasa a VIII-a A, am predat lecția fără să folosesc diafilmul ; la clasa a VIII-a B, am folosit diafilmul la lecția nouă, înaintea expunerii ; la clasa a VIII-a C am folosit filmul concomitent cu expunerea ; la clasa a VIII-a D, diafilmul a fost folosit în fixarea cunoștințelor ; la clasa a VIII-a E s-a prezentat diafilmul, elevii urmînd să-și facă schema lecției singuri acasă, așa cum au reținut din prezentarea lecției cu ajutorul imaginilor proiectate.

Pentru a verifica măsura în care s-au însușit cunoștințele și care dintre procedee este cel mai bun, la lecția următoare am dat o lucrare de control, la toate clasele, cu următoarele întrebări : 1. Cum se explică științific formarea cutremurelor ? 2. Cum pot fi clasificate cutremurele de pămînt ?

Din cercetarea și analiza răspunsurilor date la lucrare am constatat că răspunsurile cele mai complete, mai sigure și mai bine gîndite au fost date de elevii de la clasa a VII-a C, unde predarea s-a făcut concomitent cu imaginea și totodată cu fixarea, elevii avînd astfel posibilitatea să învețe lecția încă din clasă. Răspunsurile date de aceștia arătau o fidelă memorare a imaginilor prezentate, descriind cu amănunte efectele microseismelor, dovedind o bună înțelegere a cauzelor lor.

Experimente identice ca cel relatat am aplicat și în predarea unor asazise lecții mai grele, ca de exemplu, la lecțiile despre **Forma și mișcările pămîntului**, folosind diafilmul cu acelasi nume, sau la lecția **Fauna Republicii Socialiste România**, folosind diafilmul care tratează aceeași temă. Rezultatele obținute în urma experimentului au fost asemănătoare cu cele prezentate anterior, deși la unele teme, ca de exemplu **Mișcarea de rotație și revoluție**, verificarea finală asupra exactității și durabilității cunoștințelor s-a făcut la un interval mai mare. Aceasta înseamnă că folosirea corectă a diafilmului, prin prezentarea tablourilor, prin redarea imaginilor, provoacă o participare afectivă, emoții și stări sufletești la care nu se poate ajunge doar prin expunerea profesorului. De aceea, se poate trage și concluzia că este necesar să folosim mijloacele moderne la lecții. Acestea permit ca fenomenele prezentate elevilor să fie mai ușor însușite și mai bine înțelese, elevii învață cu mai multă plăcere, fiind atrași de varietatea mijloacelor folosite în expunerea conținutului. Însă, nu-i suficient să folosim un mijloc nou, ci trebuie să fim atenți și asupra felului **cum** și **cînd** îl folosim, ca să fie eficient.

Tov. prof. G. BEURAN — **CLUJ** ne-a trimis articolul intitulat: **Şcoala normală de învăţători de la Sculeni,** în care ne prezintă succint organizarea şi conţinutul şcolii, relatîndu-ne următoarele:

La 24 iunie 1968 s-a împlinit o jumătate de veac de cînd şi-a închis porţile Şcoala normală de învăţători de la Sculeni — Iaşi, singura şcoală normală care a putut funcţiona în ţara noastră, în timpul primului război mondial. Profesorii şi elevii acestei şcoli, formau o colectivitate cu trăsături caracteristice unei familii mai mari. Din toamna anului 1916 şi pînă în vara anului 1917, elevii şcolii au fost în diferite colonii; totuşi, ei aveau nevoie de un organizator priceput şi animat de cele mai nobile sentimente faţă de copii. Acesta a fost Gh. D. Mugur, element de elită al învăţătorimii, hotărît încă de la sfîrşitul secolului al XIX-lea să schimbe faţa satelor.

Colonia a luat fiinţă la Soleşti-Vaslui. Numărul celor de la Soleşti crescînd, colonia s-a mutat la Sculeni, în 20 aprilie 1917.

Cunoştinţele dobîndite aci, din punct de vedere cantitativ nu puteau fi la nivelul programelor şcolare, pentru că orele de clasă propriu-zise au fost reduse la minimum, n-au existat manuale şi nici profesori, dar **calitativ** s-au depăşit nu numai cunoştinţele prevăzute de programe, ci şi rezultatele tuturor şcolilor similare antebelice. Lecţiile la şcolile din colonii erau de altfel în funcţie nu de planificări anticipate, ci mai mult de unele evenimente rare şi emoţionante la care participau cu însufleţire elevii.

Ceea ce deosebea şcoala normală de la Sculeni de toate şcolile normale şi chiar de actualele licee pedagogice a fost legătura ei nemijlocită cu universitatea. În fiecare săptămînă se ţineau prelegeri de către profesorii universitari care se aflau la Iaşi. Animatorul acestei acţiuni a fost savantul I. Simionescu, care nu numai că a prezidat examenele de sfîrşit de an şi de absolvire, dar a asistat şi la memorabila serbare din 24 iunie 1918 şi a păstrat legătura cu aceşti normalişti chiar după ce au ajuns învăţători, spre a-i ajuta să nu uite că „albastrul cerului nostru, auriul holdelor, verdeaţa codrului, doinele şi cei ce le cîntă trebuie să fie mai scumpe ca orice, că nu trebuie să ne lăsăm sub munte, nici la mijlocul drumului, ci trebuie să urcăm pînă în vîrful lui ca de acolo sufletul nostru să plutească în fericire".

Normaliştii de la Sculeni, ajungînd peste cîteva luni învăţători în satele lor, la şcoli fără mobilier sau fără urmă de material didactic, n-au disperat, ci au realizat cu sprijinul sătenilor ceea ce nu putea face statul de acum o jumătate de veac.

Prof. MIHAI HOPULELE din **MEDGIDIA,** în materialul intitulat **Utilitatea micro-testului în alegerea profesiunii de către elevi,** ridică problema sarcinilor şcolii şi familiei de a căuta să descopere de timpuriu aptitudinile şcolarilor şi de a le stimula. Ca mijloc de cunoaştere multilaterală a elevilor autorul a experimentat micro-testul psihopedagogic.

Importanţa practică a acestui tip de experiment i s-a relevat autorului în anul 1965, cînd a făcut sondajul opiniei elevilor de clasa a XI-a, cărora le era diriginte de patru ani. Rezultatele experimentului i-au confirmat multe din observaţiile psiho-pedagogice notate în caietul său de diriginte. Constatînd că elevii manifestă atracţie spre profesiuni eroice, spectaculoase, a căutat să folosească micro-testul, pentru a stabili în primul rînd motivaţia învăţării. Preferinţele exprimate de elevi au constituit punctul de plecare în acţiunea dirigintelui de a orienta alegerea viitoarei lor profesiuni.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

SALUT

GAZETEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

la 20 ani de activitate

În luna martie s-au împlinit 20 de ani de cînd a apărut primul număr al *Gazetei învățămîntului*, publicație editată de Ministerul Învățămîntului și Comitetul Uniunii sindicatelor din învățămînt și cultură.

Apărînd ca o urmare a reformei învățămîntului din 1948 și ca un răspuns la dorința învățătorilor și profesorilor de a avea o publicație a lor, *Gazeta învățămîntului* a devenit organul de presă prin mijlocirea căruia cititorii săi au luat cunoștință de noile sarcini ale școlii, de realizările obținute, constituind totodată o tribună a ideilor de progres, un mijloc eficace de împărtășire a experiențelor înaintate, de schimb de păreri între cadrele didactice, a năzuinții de a contribui activ la propășirea școlii.

De-a lungul celor 20 de ani, *Gazeta învățămîntului* a militat pentru dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului românesc, în lumina indicațiilor de partid și de stat, contribuind prin materialele publicate la concretizarea unor măsuri pentru adoptarea și orientarea învățămîntului nostru la cerințele construcției socialiste, la formarea omului nou. Totodată gazeta a contribuit la antrenarea întregului personal didactic în marea operă de construcție a socialismului în patria noastră, la cimentarea unității frățești a intelectualilor români cu cei aparținînd naționalităților conlocuitoare ; prin întregul său conținut, gazeta a reliefat atașamentul oamenilor școlii față de partid, mîndria care caracterizează noua noastră intelectualitate pentru poporul din care se naște, pentru patria în care își afirmă capacitatea creatoare.

Cele două decenii de apariție și răspîndirea ei actuală, dovedesc că *Gazeta învățămîntului* se bucură de prestigiu în rîndul cititorilor săi, de aprecierea opiniei publice din țara noastră.

Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului și Legea învățămîntului, elaborate pe baza Hotărîrii Congresului al IX-lea al partidului, lucrările Conferinței naționale a cadrelor didactice, ridică în prezent colectivului redacțional noi sarcini legate de marile probleme ale perfecționării și modernizării învățămîntului, ale activității personalului didactic, sarcini care, fără îndoială, vor fi duse la îndeplinire.

Consemnînd cu bucurie succesele obținute de-a lungul celor 20 de ani de activitate, colectivul redacțional al *Revistei de pedagogie* transmite cu prilejul acestei aniversări un cald și colegial salut redactorilor și colaboratorilor *Gazetei învățămîntului*, urîndu-le spor în activitatea lor, în munca ce le-a fost încredințată pentru o contribuție susținută la progresul școlii românești, în noile condiții de dezvoltare socialistă în patria noastră.

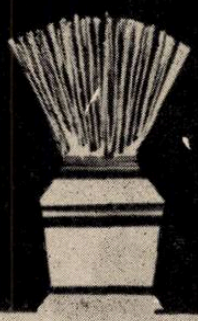
eliminați în cîteva clipe iritația după ras

conferă tenului o frăgezime cu totul nouă

tonifică epiderma

răspîndește o discretă aromă masculină

tratează tăieturile produse în timpul rasului



PRODUS AL FABRICII „FLACĂRA" — CLUJ

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 1358

T 4003

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4

ANUL XVIII

APRILIE, 1969

1930

(97) 1 IUL. 201

- IUL. 2005

Revista de Pedagogie

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. emerit EMIL CIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROŞCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. DUMITRU SALADE; Învăţător emerit MIHAI SANDU; Lector PATIŢA SILVESTRU; Prof. CONSTANŢA SORIK, **secretar general de redacţie**; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof TIBERIU TRUŢER, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor şef**; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice; Prof. MARIN VIŞAN, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice

Redacţia: str. Sfinţii Apostoli nr. 14; sector 6, telefon: 15.86.74

I 4003.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

4
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

IOAN NICOLA: Elevul ca subiect în cadrul relației educaționale . . . 3
DUMITRU FÎNARU: Corelația dintre „accesibil" și „estetic" în procesul de învățămînt 13
PELAGHIA POPESCU, RODICA ALEXANDRU, IOAN NEMEȘ, MARIAN SCHEFFEL, RODICA ȘESURCHI: Contribuții la metoda muncii cu manualul în studierea noului material în timpul lecției 24
EMILIA JOIȚA, CONSTANTIN ZAHIRNIC: Aplicarea unei baterii de teste în paralel cu examenul de admitere 34
VISTIAN GOIA: Procedee de studiere a textului literar 44
PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU, VIORICA LUPU: Probleme psiho-pedagogice privind introducerea instruirii programate în învățarea chimiei 53
IOAN GH. BORCA, ION LUPU: Practica pedagogică — element important în pregătirea studenților pentru activitatea didactică 64

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

TEODOR MUCICA: Cabinetul de istorie 72
AUGUSTIN MACARIE: Compunerea la clasele V—VIII 78
FLORICA ANDREESCU: Cerințe actuale față de conținutul și de organizarea activității educative din grădinița de copii 84
GHEORGHE FLEANCU: Necesitatea programării activității pionierești în domeniul orientării școlare și preorientării profesionale a elevilor . . 92
REA-SILVIA BĂRBULEANU, CONSTANTIN DINU, FLOREA STĂNCULESCU: Structura și conținutul cursului de istorie în liceu . . . 99

CONSULTAȚII

VASILE OPRESCU: Natura, omul și religia 105

PEDAGOGIE COMPARATĂ

VASILE ILIESCU: Școlile secundare complete 110
TRAIAN HERSENI: Raportul dintre pedagogia comparată și alte discipline . 117

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ILIE POPESCU — TEIUȘAN, TIBERIU TRUȚER: Din istoricul pregătirii cadrelor didactice în România 120
ION GEORGESCU: Contribuții la istoricul dezvoltării învățămîntului românesc în Comitatul Caraș (1774—1806) 126

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

ION STRĂCHINARU: „Cercetarea pedagogică" de **Stanciu Stoian** . . . 131
ION DRĂGAN: „Adolescența" de **Șt. Zisulescu** 135
P. M. ARDELEAN, GH. ȘORA: „Desăvîrșirea unificării statului național român", sub redacția **Miron Constantinescu** și **Ștefan Pascu** . . . 137
R. RADULESCU: „Predarea limbilor străine" de **E. Novicicov** . . . 138
STAN TOMA: Note de lector (4 cărți apărute în E.D.P.) 140
*** Noi dicționare apărute în Editura politică 142

10902

СОДЕРЖАНИЕ

Иоан Никола, Учащийся как субъект воспитания. * **Думитру Фынару,** Корреляция между доступным и эстетическим в процессе образования. * **Пелагея Попеску,** О методике работы по учебнику при подаче нового материала, * **Эмилия Зоица, Константин Захирник,** Применение тестов в параллели с вступительным экзаменом. * **Вистиан Гоя,** Приемы изучения литературного текста. * **Паула Столеру-Константинеску, Виорика Лупу,** Психо-педагогические вопросы введения программирования в преподавании химии. * **Ион Борка, Ион Лупу,** Педагогическая практика в подготовке студентов. * **Теодор Мучика,** Кабинет истории. * **Аугустин Макэрие,** Сочинение в У-УIII-ых классах. * **Флорика Андрееску,** Современные требования к содержанию и оргнаизации воспитательной деятельности в детских садах. * **Георге Флянку,** Роль пионерской организации в профессиональной ориентации учащихся. * **Константин Дину, Сильвия Бэрбуляну, Ф. Стэнкулеску,** Структура и содержание истории в лицее. * **Василе Опреску,** Природа, человек и религия. * **Илие Попеску-Теюшан,** Из истории подготовки учителей в Румынии. * **Ион Джорджеску,** Развитие образования в комитате Караш:Северин во второй половине XVII-го столетия. * **Василе Илиеску,** Полные средние школы. * **Траян Херсени,** Отношение сравнительной педагогики к другим дисциплинам. * **Станчиу Стоян.** Педагогичекое исследование. Методологические вопросы **(Ион Стрэкинару,)** * **Шт. Сисулеску,** Отрочество **(Ион Дрэган),** * Довершение объединения румынского национального государства. Под ред. **М Константинеску и Шт. Паску (П. М. Арделян, Г. Шора).** * **Е. Новичков,** Преподавание иностранных языков. Лингвистические и психопедагогические вопросы. Т. I. **(Р. Рэдулеску).**

SOMMAIRE

Ioan Nicola, L'élève en tant que sujet dans le cadre de la relation educationnelle ★ **Dumitru Finaru,** La correlation entre ce qui est accessible et esthétique dans le processus d'enseignement ★ **Pelaghia Popescu,** Contribution à la méthodologie de l'utilisation du manuel dans l'acquisition des nouvelles connaissances pendant la classe ★ **Emilia Joița, Constantin Zahirnic,** L'application d'une batterie de tests parallèlement au concours d'admission ★ **Vistian Goia,** Procédés d'étude du texte littéraire ★ **Paula Stoleru-Constantinescu, Viorica Lupu,** Problèmes psycho-pédagogiques concernant l'introduction de l'instruction programmée dans l'enseignement de la chimie ★ **Ion Gh. Borca, Ion Lupu,** La pratique-élément important dans la formation des étudiants en vue de l'activité didactique ★ **Teodor Mucică,** Le cabinet pour l'étude de l'histoire ★ **Augustin Macarie,** La composition dans les classes de V-e—VIII-e ★ **Florica Andreescu,** Exigences actuelles concernant le contenu et l'organisation de l'activité éducative dans les écoles maternelles ★ **Gheorghe Fleancu,** Le rôle de l'organisation des pionniers dans l'orientation professionnelle des élèves ★ **Constantin Dinu, Silvia Bărbuleanu, Florea Stănculescu,** La structure et le contenu du cours d'histoire dans les lycées ★ **Vasile Oprescu,** La nature, l'homme et la religion ★ **Vasile Iliescu,** Les écoles secondaires complètes ★ **Traian Herseni,** Le rapport entre la pédagogie comparée et d'autres disciplines ★ **Ilie Popescu-Teiușan, Tiberiu Truțer,** Aspects de l'historique de la formation des enseignants de Roumanie ★ **Ion Georgescu,** Développement de l'enseignement dans le comté de Caraș-Severin pendant la seconde moitié du XVII-e siècle ★ **Ion Străchinaru,** „Cercetarea pedagogică" (La recherche pédagogique) de **Stanciu Stoian** ★ **Ion Drăgan,** „Adolescența (l'Adolescence) de **Șt. Zisulescu** ★ **P. M. Ardelean, Gh. Șora,** „Desăvîrșirea unificării statului național român" (Le parachèvement de l'unification de l'Etat national roumain) sous la rédaction de **Miron Constantinescu** et de **Ștefan Pascu** ★ **R. Rădulescu,** „Predarea limbilor străine (L'enseignement des langues vivantes) de **E. Novicicov.**

CONTENTS

Ioan Nicola, The Pupil as Subjet of the Educational Relation ★ **Dumitru Finaru,** The Correlation between Accesible and Esthetic in the Teaching Process ★ **Pelaghia Popescu,** Some Contributions to the Methods of Using the Textbook for the Study of the New Material during the Lesson ★ **Emilia Joița, Constantin Zahirnic,** The Use of a Battery of Tests together with the Entrance Examination ★ **Vistian Goia,** Some Methods of Studying Literary Texts ★ **Paula Stoleru-Constantinescu, Viorica Lupu,** Some Psycho-pedagogical Aspects regarding the Use of Programmed Instruction in Teaching Chemistry ★ **Ion Borca, Ion Lupu,** Pedagogical Practical Training an Important Element in the Students' Instruction for Teaching Activity ★ **Teodor Mucica,** The History Study-Room. ★ **Augustin Macarie,** The Composition in the 5th—8th Forms ★ **Florica Andreescu,** Present Requirements towards the Content and the Organization of Educational Activity in Kindergardens ★ **Gheorghe Fleancu,** The Scope of Pioneers' Organization in the Vocational Counciling of the Pupils ★ **Constantin Dinu, Silvia Bărbuleanu, Florea Stănculescu,** The Structure and Content of History in Lycée ★ **Vasile Oprescu,** Nature, Man, Religion ★ **Vasile Iliescu,** The Comprehensive Secondary Schools ★ **Traian Herseni,** The Ratio between Comparativs Education and other Subjects ★ **Ilie Popescu-Teiușan, Tiberiu Truțer,** From the History of Teachers' Education in Romania ★ **Ion Georgescu,** The Development of Education in Caraș-Severin County in the latter half of the 17th Century ★ **Ion Străchinaru,** „Pedagogical Research" by **Stanciu Stoian** ★ **Ion Drăgan,** „Adolescența" (The Adolescence) by **Șt. Zisulescu** ★ **P. M. Ardelean, Gh. Șora,** „Desăvîrșirea unificării statului național român" (The Completion of National Romanian State Unification) under the editorship of **Miron Constantinescu** and **Ștefan Pascu** ★ **R. Rădulescu,** „Predarea limbilor străine" (Foreign Language Teaching) by **E. Novicicov.**

ELEVUL CA SUBIECT ÎN CADRUL RELAȚIEI EDUCAȚIONALE

Asistent IOAN NICOLA
Tîrgu-Mureș

Avalanșa unor studii și lucrări de sinteză care urmăresc descrierea și circumscrierea fenomenului educațional reflectă atît complexitatea teoretizării acestui domeniu, cît mai ales acuitatea consecințelor practice pe care societatea le impune și le solicită în același timp de la oamenii școlii, ca o condiție indispensabilă a progresului și modernizării sale continue și într-un ritm din ce în ce mai accelerat. „Sub impulsul revoluției tehnico-științifice contemporane și al cerințelor actuale și de perspectivă puse de dezvoltarea societății, cercetările științifice în pedagogie se desfășoară astăzi într-un ritm necunoscut pînă acum și în direcții menite să dezvăluie în adîncime legități specifice ale procesului de instrucție și educație"[1].

Trăsătura dominantă a studiilor apărute referitoare la delimitarea și surprinderea trăsăturilor distincte ale acestui fenomen este caracterul lor analitic, încercarea de a pătrunde în esența lui, de a releva unele detalii de pe urma cărora, chiar dacă nu s-a ajuns la un consens unanim, are de cîștigat numai știința, numai tendința de descoperire a adevărului obiectiv. Asemenea încercare este cea mai fructuoasă, dacă o privim prin prisma eficacității practice, ea facilitînd posibilitatea optimizării procesului instructiv-educativ instituționalizat și în consecință creșterea randamentului său social-cultural. „Sistemul școlar, afirmă Arnold Gesell, devine instrumentul princpal prin care societatea se perpetuează și se reînnoiește" [2].

Ne vom concentra în cele ce urmează asupra unei trăsături calitative a fenomenului educațional, și anume modul în care influența exterioară obiectivă se reflectă în psihicul celui supus influenței, celui căruia, în ultimă instanță, i se adresează acțiunea educativă, concepută și organizată într-un anumit fel, în funcție de anumite condiții social-obiective concrete[3].

---

[1] N. Apostolescu, *Probleme de bază ale pedagogiei ca știință*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1967, p. 16.

[2] Arnold Gesell, *L'adolescent de dix à seize ans*, P.U.F., 1965, p. 480.

[3] Vezi în această direcție studiile: O. Șafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Magadziob, *Elevul ca obiect și subiect al educației*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1965; Constantin Rusu, *Subiect și obiect în cadrul fenomenelor formative*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1967.

Analiza concret individuală a elevului ca subiect al educației, desprinsă din ansablul celorlalte trăsături, implică un proces de abstractizare mai pronunțat, a cărui concretizare necesită un efort creator în primul rînd din partea oamenilor de la catedră, anumite exemplificări concrete putînd duce la un empirism îngust, la o limitare a multiplelor posibilități pe care practica instructiv-educativă le oferă în acest sens.

Surprinderea notelor definitorii ale acestei laturi a fenomenului educațional implică cîteva principii cu valoare metodologică care ne vor permite să interpretăm conținutul concret al subiectivității celui educat în cadrul procesului formativ-educativ.

O trăsătură caracteristică a fenomenului educațional care poate constitui în același timp și un principiu metodologic de bază în analiza unor laturi particulare ale sale se referă la caracterul său *relațional*. În cadrul educației se stabilește o relație interumană ; atît la un pol, cît și la celălalt aflîndu-se omul, între cei doi poli se stabilește o relație intersubiectivă cu un conținut specific ; informația didactică, codată în funcție de anumite criterii și cerințe obiective, este trecută prin filtrul subiectivității celui care educă și astfel reprelucrată în funcție de anumite capacități individuale este transmisă celui educat care, la rîndul său, o asimilează și o codează din nou în funcție de experiența și posibilitățile sale proprii. Aceasta înseamnă că cei doi poli ai fenomenului menționați mai sus pot fi considerați în același timp și în cadrul aceluiași raport sub cele două ipostaze de subiect și obiect. Izolarea lor și atribuirea calității de obiect numai elevului și a calității de subiect numai profesorului înseamnă a extrapola și a accentua, într-un mod structuralist, doar specificul relației, al legăturii dintre cei doi poli și a neglija conținutul celor două entități ca atare, care de fapt au rol determinant în definirea conținutului relației educaționale. Or, spre deosebire de alte relații care se stabilesc între oameni, în relația educațională ne interesează în primul rînd polii săi, deoarece de modul lor de „organizare" și participare depinde conținutul și forma relației ce apare și în ultimă instanță caracterul optimal al procesului educativ. Aceasta înseamnă că în realitate caracterul relațional nu trebuie conceput în primul rînd doar sub forma spațio-temporală, în sensul că cel ce educă și cel educat ar constitui un anumit „cîmp social de forțe"[4], într-un anumit loc și la un anumit moment, urmînd ca, pe baza acestora, să concluzionăm că elevul ar fi numai obiect, iar profesorul numai subiect în cadrul relației educaționale. Un asemenea mod de abordare nu face decît să substituie forma conținutului, să caracterizeze fenomenul prin sublinierea aspectelor sale exterioare, neglijînd în același timp aspectele privitoare la conținutul său. Desigur, această formă exterioară nu trebuie neglijată, ci subordonată conținutului și numai în măsura în care este o exprimare corectă a unor trăsături specifice acestuia poate fi luată în considerare atunci cînd încercăm să studiem fenomenul educațional. „Sarcina profesorului în crearea unor condiții optime în învățare este considerată ca fiind inclusă într-o construcție socială și într-o acțiune disciplinară" [5].

O altă premisă de la care pornim se referă la modul *concret* în care trebuie să concepem calitatea de subiect pe care omul, în general, o înde-

[4] K. Lewin, *A dynamic theory of personality*, New-York and London, 1935, p. 175.

[5] K. M. Evans, *Group Methods*, „Educational Research" nr. 1/1966, p. 44.

plinește în cadrul oricărei activități umane. Din acest punct de vedere considerăm că, atunci cînd se analizează asemenea calitate, se produce din nou o anumită substituire în sensul că ea este limitată mai ales la exteriorizările omului, la modul în care el reacționează la anumite solicitări impuse dinafară, cu alte cuvinte la forma de manifestare a subiectivității și nu la conținutul ei ca atare. Or, în realitate trăsătura distinctă, cea mai importantă, a subiectivității omului în cadrul procesului cunoașterii sau al desfășurării unei anumite activități, în cazul nostru a elevului, se referă la „adaosul" subiectiv, personal, care imprimă cunoștințelor asimilate un anumit indice de originalitate, iar acțiunii un anumit sens specific.

Surprinderea și relevarea acestui „adaos" subiectiv constituie o premisă indispensabilă în vederea unei explicări juste a calității de subiect în general și a concretizării sale într-un caz particular — elevul, în procesul instructiv-educativ. „Activitatea psihică — afirmă S. L. Rubinstein — nu reprezintă numai o reflectare a realității, ci, în același timp, o definire a semnificației fenomenelor reflectate pentru individ, a raportului lor cu trebuințele acestuia : tocmai de aceea activitatea aceasta servește la reglarea conduitei, a activității practice" [6]. Aceasta înseamnă că activitatea de cunoaștere a omului în general, a elevului în special, nu trebuie redusă numai la aspectul său reflectoriu, ea cuprinzînd în mod indispensabil, ca o latură definitorie, și un aspect *creator*, care este o notă distinctă și diferită de la un subiect la altul. Acest din urmă aspect reprezintă acel „adaos" menționat mai sus, care imprimă în cel mai înalt grad nota subiectivității omului în cadrul reacției sale la anumite solicitări exterioare, a elevului la anumite cerințe impuse de către procesul instructiv-educativ.

Caracterul *activ și selectiv* al acțiunii subiectului nu reprezintă subiectivitatea însăși, ci doar o manifestare a ei ; a ne rezuma la o asemenea explicație înseamnă a confunda obiectivitatea fenomenului cu fenomenul ca atare, înseamnă a considera subiectivitatea doar ca un epifenomen. Aici își găsește explicația procedeul greșit al unor profesori în emiterea unor judecăți de valoare asupra unor elevi ai lor, bazîndu-se doar pe simple manifestări exterioare, de suprafață, fără să pătrundă în intimitatea procesuală de apariție a unor asemenea „afirmări" individuale, de unde o supraapreciere sau subapreciere a calităților reale ale elevilor în cauză, fapt ce se răsfrînge în mod negativ asupra întregii evoluții ulterioare.

În fine, o altă premisă indispensabilă analizei elevului ca subiect al educației se referă la modul în care concepem trăsătura sa *corelativă*, și anume cea de obiect al acestei acțiuni. Din acest punct de vedere considerăm că explicarea acestei calități prin analiza în sine a influenței educative și a modului de a acționa nu epuizează conținutul noțiunii, deschizînd totodată posibilitatea unei reparări metafizice a celor două calități, de subiect și obiect, deoarece o asemenea abordare nu poate fi concepută pierzînd din vedere modul în care subiectul recepționează și răspunde la o anumită influență sau la un anumit mod teoretic de acțiune. De aceea, sîntem de părere că această calitate de obiect al educației ar trebui privită într-un mod mai larg, ca realitate nemijlocită a acțiunii educative, putînd astfel fi încadrată în noțiunea de *practică*. Astfel, spre deosebire

[6] S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Editura științifică, 1962, p. 201.

de calitatea de subiect care poate fi considerată în primul rînd ca entitate individuală (singulară), cea de obiect nu poate fi privită decît ca o realitate obiectivă, care rezultă din convieţuirea mai multor subiecţi. Fără a epuiza conţinutul concret al practicii în procesul instructiv-educativ, elevul, ca obiect al educaţiei, conceput în acest fel, constituie totuşi elementul său fundamental, în sensul că prezintă atît punctul de plecare, cît şi cel de sosire al activităţii educaţionale.

Bazîndu-ne pe cele de mai sus, vom încerca în continuare să relevăm modalităţile şi aspectele semnificative care circumscriu această latură în procesul formativ-educativ, elevul în calitate de subiect al propriului său proces de devenire, surprindere ce va asigura relevarea unei laturi distincte a fenomenului educaţional.

În procesul educativ elevul se află în faţa unei realităţi distincte, trecută prin filtrul unor prelucrări anterioare, adecvarea sa la această realitate fiind un proces contradictoriu, pe care psihologul S. L. Rubinstein îl surprinde atunci cînd explică subiectivitatea psihicului : „caracterul subiectiv al psihicului în calitatea de cunoaştere a existenţei apare şi într-un sens mai special, anume acela al unei concordanţe parţiale cu existenţa, cu obiectul cunoaşterii“ [7].

În cadrul procesului de transmitere a experienţei social-istorice prin intermediul educaţiei, caracterul din ce în ce mai neconcordant dintre cele două relaţii depinde, pe de o parte, de gradul subiectivităţii inclus în elaborarea, planificarea şi prelucrarea informaţiei didactice — deci subiectivitatea inclusă în obiectul cunoaşterii — iar pe de altă parte, de ponderea participării şi antrenării subiectului, respectiv a elevului, în acest proces de asimilare şi însuşire a obiectului. Dinamica internă a subiectivităţii elevului în acest raport este în dependenţă atît de personalitatea sa integrală, cît şi de specificul situaţiei momentane concrete : „dinamica procesului este totdeauna determinată de relaţiile individului concret cu situaţia concretă“ [8], iar comportarea ca rezultantă a acestei interacţiuni constituie o manifestare a nivelului de antrenare a subiectului în acest proces. Astfel, se poate afirma că dinamica internă a personalităţii elevului este în acelaşi timp un rezultat şi o condiţie a participării sale în procesul propriei sale dezvoltări.

În ce constă această dinamică internă, care sînt elementele sale de conţinut ? Pe baza unor cercetări efectuate s-a emis părerea că, în procesul învăţării individuale, s-ar putea vorbi de „importanţa unor ipoteze şi a unui conţinut de strategii“ [9]. Elaborarea şi folosirea acestor ipoteze este o activitate predominantă subiectivă, depinzînd de forţa şi posibilităţile proprii fiecărui subiect, iar în ceea ce priveşte strategiile, spre deosebire de algoritmi, ele presupun la fiecare pas al procesului de asimilare reluarea şi folosirea întregii informaţii dobîndite anterior. Această activitate cumulativă, cu caracteristici distincte de la individ la individ, exprimă un aspect important al subiectivităţii elevului în procesul antrenării sale la însuşirea experienţei social-istorice, aspect ce concretizează, în acelaşi timp, originalitatea procesului de asimilare.

---

[7] S. L. Rubinstein, *Op. cit.*, p. 73.
[8] Kurt Lewin, *Op. cit.*, p. 41.
[9] James Deese, Stewart H. Hulse, *The psychology of learning*, New-York, St. Louis, San Francisco, Toronto, London, Sydney, 1967, p. 422.

Aceasta înseamnă că, în procesul didactic al predării—învățării, profesorul nu trebuie să fie preocupat doar de faptul dacă elevii reușesc să facă o discriminare fină a celor predate, ci, concomitent cu aceasta, și de modul în care ei apelează la anumite modalități sau scheme mai generale de asimilare, contribuind prin aceasta la exersarea concomitentă a memoriei și gîndirii, la impulsionarea participării subiective a elevului în cadrul acestui proces.

Apelul la aceste strategii este indiciul unei anumite forțe de concentrare asupra celor asimilate, de reactualizare și folosire a lor în continuare, aspecte care îmbracă forme diferite nu numai de la un subiect la altul, ci și în cazul aceluiași subiect de la o activitate la alta („subiecții de obicei aleg strategiile după cum se deplasează de la o problemă la alta") [10], în acest caz individualitatea procesului asimilării depinzînd și de modul în care elevul reușește să se folosească de acea strategie specifică sarcinii pe care o are de îndeplinit.

Pe plan didactic aceasta înseamnă că se impune o anumită *diferențiere* în ceea ce privește participarea subiectivă a elevului în funcție de un obiect sau altul de învățămînt, iar în cadrul fiecărui obiect în funcție de un capitol sau altul sau chiar de o lecție sau alta. Transpunerea în practică a unui asemenea deziderat implică o analiză atentă din partea profesorului asupra conținutului fiecărei lecții, și o valorificare maximă a posibilităților pe care ea le oferă din acest punct de vedere. Aici se află de fapt unul din cele mai importante aspecte ale creativității în munca didactică, a cărui valorificare în activitatea curentă de la catedră contribuie atît la înlăturarea rutinei din această muncă, cît și la înfăptuirea caracterului formativ al procesului de învățămînt.

Existența acestor *strategii* și *ipoteze*, modificarea lor determinată atît de *experiența trecută*, reactualizată la momentul respectiv, cît și de *viziunea succesului*, în acest caz ca element motivațional, constituie, la un loc, un element de conținut, intern, al subiectivității elevului care se manifestă cu toată pregnanța în cadrul relației educaționale. Particularizarea sa în funcție de laturile educației comuniste nu trebuie evaluată și concretizată bazîndu-ne pe unele caracteristici proprii fiecărei laturi ; cu alte cuvinte, să inferăm asupra unor trăsături specifice subiectivității, pornind de la particularitățile cuprinse în mod implicit în conținutul unei anumite laturi a educației comuniste, realizînd oarecum prin aceasta o „punere" de acord a subiectivului cu obiectivul ; relevarea elementelor care circumscriu subiectivitatea trebuie să constituie una din premisele în funcție de care fenomenul educațional, ca fenomen relațional, să primească un anumit caracter specific, explicarea și fundamentarea logico-didactică a influenței educative realizîndu-se astfel pe baza luării în considerare a nivelului de participare a subiectului în cadrul acestui proces.

Pe baza celor de mai sus se poate afirma că explicarea participării subiective a elevului nu se poate face printr-o încercare de trunchiere, de fărîmițare a subiectivității sale în funcție de caracterul influenței externe ; *subiectivitatea concepută ca un tot se manifestă și răspunde în mod diferențiat în funcție de specificul influenței, de ambianța micro și macrosocială, de posibilitățile reactualizării experienței anterioare etc.* Privită

[10] James Deese, *Op. cit.*, p. 424.

în acest mod, participarea subiectivă a elevului în cadrul acestui proces raţional constituie o caracteristică distinctă, cu anumite elemente de conţinut general valabil, indiferent de compartimentarea influenţei externe, pe fondul cărora se grefează şi unele elemente specifice. Absolutizarea acestora din urmă duce la o diferenţiere forţată a conţinutului obiectiv cuprins în informaţia educaţională, la o explicare mecanicistă a raportului dintre influenţă — concepută în mod obiectiv — şi consecinţele sale de natură subiectiv-formativă ce au loc pe planul activităţii interne a subiectului.

Un alt element general al subiectivităţii elevului în cadrul relaţiei educaţionale este cel *motivaţional*. Atenţia acordată astăzi în literatura de specialitate cercetării unor aspecte de ordin subiectiv, a unor componente interne ale procesului învăţării constituie o dovadă a creşterii importanţei acestora în acţiunea de modernizare a învăţămîntului, în educaţie în ansamblul său, cercetarea suportului motivaţional reprezentînd o dovadă elocventă în acest sens. „Prin motivaţie — susţine Al. Roşca — înţelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sînt înnăscute sau dobîndite, conştiente sau inconştiente, simple trebuinţe biologice sau idealuri abstracte“ [11].

Prezenţa acestui element subiectiv care are un rol activator şi direcţional constrînge subiectul, pe de o parte, la antrenarea şi potenţarea tuturor posibilităţilor sale în vederea asimilării şi prelucrării într-un anumit mod specific, personal, a influenţei exterioare, iar pe de altă parte, la canalizarea pe această bază a activităţii sale viitoare. Confluenţa celor două aspecte, raportul reciproc care se stabileşte între ele, asigură în acelaşi timp atît o bază prielnică acţiunii prezente a educaţiei, cît şi pregătirea unor condiţii prin anticipare, în vederea optimizării raporturilor viitoare ce se vor stabili între cei doi poli ai relaţiei.

Forţa acestui element predispozant imprimă o anumită diferenţiere calitativă, de la un subiect la altul, efectului acţiunii educative, în funcţie de fiecare latură a educaţiei comuniste, cît şi de posibilităţile intelectuale ale elevului. „Motivele constituie forţa propulsivă a organismului, iar inteligenţa arată calea cea mai bună prin care motivele pot fi satisfăcute. Motivele stimulează, iar inteligenţa luminează“ [12].

Fiind factor intrinsec al proceselor mintale, motivaţia se manifestă în procesul interrelaţiei subiectului cu obiectul, proces care, în cazul cînd îmbracă valenţe educaţionale, duce la dezvoltarea acestor procese, la constituirea şi închegarea unei individualităţi puternice, capabile să răspundă în mod adecvat solicitărilor exterioare şi să se încadreze într-o activitate socială potrivit posibilităţilor sale şi nevoilor reale ale societăţii. Pe de altă parte, educaţia oferă, la rîndul său, tocmai datorită caracterului său relaţional, un teren prielnic manifestării şi exteriorizării acestui fenomen, asigurînd în acest fel, prin procesul invers de interiorizare şi de creare a unei satisfacţii pozitive faţă de rezultatele obţinute, un progres pe linia antrenării şi mai intense a acestei laturi dinamice şi, împreună cu ea, a celorlalte procese şi însuşiri psihice.

Posibilităţile multiple pe care profesorul le are în cadrul tuturor activităţilor instructiv-educative de a declanşa suportul motivaţional

[11] Al. Roşca (sub redacţia), *Psihologie generală*, E.D.P., 1966, p. 335—336.
[12] Al. Roşca, *Motivele acţiunilor umane*, ed. 1943, p. 1.

oferă, de asemenea, un cîmp larg activității sale creatoare. Astfel, prin crearea unei atmosfere microsociale adecvate, poate contribui la amplificarea și îmbogățirea experienței personale de viață a elevilor, element motivațional pozitiv în educarea lor în spiritul moralei comuniste, în crearea unor condiții prielnice asimilării cunoștințelor predate.

Un alt element, strîns legat de cel motivațional, este cel care se referă la atitudinea subiectului față de orice fel de influență exercitată asupra sa. „Atitudinea este o predispoziție mintală mai mult sau mai puțin dobîndită de a reacționa într-un mod caracteristic (obișnuit favorabil sau nefavorabil) față de persoane, obiecte, situații sau idealuri cu care individul vine în contact" [13]. Fiind vorba și în acest caz de existența unui sistem închegat de conexiuni individuale ale subiectului cu obiectul, accentul se pune de data aceasta pe schimbarea stării de ansamblu a personalității elevului manifestată în planul activității, deci cu repercusiuni asupra modului praxiologic de a concepe intenția cuprinsă în mod implicit în influența exercitată asupra sa. „Izvorul particularităților stării psihice și ale acțiunii trebuie căutat în individ, în om ca subiect al atitudinilor, și în funcție de specificul experienței sale anterioare" [14].

Unii autori, printre care Katz și Stotland, sînt de părere că atitudinile au un caracter motivațional, deoarece includ „o componentă afectivă... ca factor unic ce le distinge de alte componente cognitive" [15].

Existența unor atitudini emoționale față de activitatea de bază pe care ei o desfășoară, față de un anumit ideal, față de anumite persoane care întruchipează într-un anumit sens modelul de urmat constituie un element cu puternice valențe de diferențiere de la individ la individ, atît în ce privește acceptarea sau neacceptarea influenței, cît mai ales diferențierea în ce privește convertirea acesteia într-o acțiune optimală teoretică sau practică. Desigur, în cadrul acestui proces, în care pedagogul consemnează doar rezultatul, nu se exprimă în întregime conținutul atitudinii sale, unele elemente sau nuanțe ale acesteia rămînînd imperceptibile sau manifestîndu-se în mod selectiv doar în cadrul anumitor activități. Așa se explică unele diferențe individuale între elevi în însușirea unor cunoștințe, comportarea în anumite situații, reacția lor față de anumite obligații impuse din exterior etc.

Fenomenul îmbracă un conținut specific, cînd este vorba de atitudinea față de membrii colectivului din care face parte în ceea ce privește atitudinea conformistă raportată la anumite interdicții impuse de către colectiv. În asemenea situații, pentru a da o explicație multilaterală unei anumite reacții, pedagogul trebuie să observe care este atitudinea subiectului, atît față de norma ca atare impusă, cît și față de cei ce o reprezintă în general. Formarea unor atitudini comportamentale presupune de asemenea activizarea laturii afective și motivaționale. Aceasta asigură valorificarea subiectivă a cunoștințelor teoretice privind comportarea, facilitînd în acest fel formarea unor convingeri stabile. Aceste elemente

---

[13] *Idem*, p. 99.

[14] V. N. Measișcev, *Problemele fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală*, în vol. *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, 1963, p. 430.

[15] C. N. Cofer, M. H. Appley, *Motivation: Theory and Research*, New-York London, Sydney, 1966, p. 805.

exprimă cel mai pregnant acea latură a subiectivității elevului care, după S.L. Rubinstein, se concretizează într-o anumită concordanță parțială cu existența. Fără a epuiza sfera subiectivității, ele imprimă, prin modul lor de manifestare, diferențele individuale în cadrul relației educaționale. Efortul subiectiv al personalității de actualizare și antrenare a acestora în procesul asimilării de către elev a experienței social-istorice nu face decît să adîncească și să individualizeze și mai mult acest proces, pe măsura dezvoltării ontogenetice și a creșterii solicitărilor externe.

Asemenea diferențe individuale se datoresc și unui sistem de valori format de-a lungul dezvoltării individului, ca rezultat al unei concordanțe relative dintre interesele, posibilitățile și idealurile sale, pe de o parte, și diferite domenii ale cunoașterii umane, pe de altă parte, sistem care îndeplinește rolul de a filtra informația ce acționează asupra sa. De asemenea, acest sistem axiologic interpus ca „verigă între mediul social și motivația educațională" [16] imprimă o anumită direcție întregii personalități umane, individualizînd-o din ce în ce mai mult.

În prezent, cînd cantitatea de informație crește într-un asemenea ritm, selecționarea ei și pe baza unui sistem de valori individuale, pe lîngă cea bazată pe logica științei și logica didactică, constituie o condiție a optimizării procesului educațional, deoarece ea oferă prilejul antrenării maxime a posibilităților individuale ale elevului. O asemenea selecționare nu poate fi decît rezultatul activității individuale a fiecărui profesor, bazată pe o cunoaștere minuțioasă a particularităților ontogenetice ale fiecărui elev, precum și al valențelor formative pe care cunoștințele de la obiectul pe care îl predă le conține.

Depistarea de către profesor a acestor valori și oferirea unor condiții optime de manifestare pot fi considerate drept laturi principale ale tratării individuale ce vizează în mod deosebit aspectul formativ, concretizat în dezvoltarea creativității umane. „Rezultatele activității umane generalizîndu-se și fixîndu-se intră ca «material de construcție» în structura capacităților omului" [17]. Apariția și dezvoltarea acestui sistem de valori pot fi considerate ca rezultat al activității subiectului cu obiectul, al interrelației dintre subiecți. Situația educațională oferă posibilități largi unor asemenea interacțiuni tocmai datorită caracterului său organizat și conștient.

Pe baza celor de mai sus este legitim să ne întrebăm dacă este întemeiată joncțiunea care se face considerîndu-se elevul ca obiect al educației, iar profesorul ca subiect al ei. Considerăm că un asemenea mod de abordare a problemei surprinde doar latura externă, fenomenologică a educației, neglijînd esența sa, aspectul său finalizator — transformările de natură progresiv-formativă ce se petrec în subiectul educatului. Nu trebuie să pierdem din vedere faptul că participarea subiectului la propria sa formare trebuie considerată atît o trăsătură esențială, calitativă a fenomenului educațional, spre deosebire de alte influențe ce se exercită asupra sa, cît și un criteriu al eficienței și progresului său. „Orga-

[16] D. F. Swift, *Social class and achievement motivation*, „Educational Research" nr. 2/1966, p. 84.

[17] S. L. Rubinstein, *Op. cit.*, p. 341.

nismul se dezvoltă în mod procesual construind pe trecutul său acțiunile sale din prezent și mișcările spre viitor" [18].

Pe de altă parte, o asemenea joncțiune presupune în mod implicit o subapreciere a complexității psiho-sociale a personalității umane, a devenirii sale continue ca urmare a conjugării dintre acțiunile externe și condițiile interne, al căror rezultat este concretizat în dezvoltarea și formarea personalității umane : „spiritul și corpul, mediul și experiența se unesc integrîndu-se într-un tot datorită forțelor adînci ale dezvoltării care produc totdeauna un individ unic" [19].

Subiectivitatea elevului în cadrul relației educaționale constituie o trăsătură ce sintetizează și reflectă un aspect calitativ al fenomenului educațional, prin aceea că ea constituie un indice cu privire la finalitatea fenomenului, la concordanța dintre scopul propus și rezultatul real obținut. „Elevul nu este o noțiune abstractă, ci o realitate vie ; el vine la școală nu numai cu inteligența sa, ci cu întreaga sa personalitate, cu emoțiile sale, sentimentele sale, interesele sale etc." [20]. În același timp, subiectivitatea astfel concepută impune profesorului, celălalt rol al relației, să adopte o anumită optică de ansamblu cu privire la misiunea și rolul său, cu privire la fenomenul educațional privit în toată complexitatea sa, călăuzindu-se după principiul că educația se înfăptuiește și de către subiect, contribuind astfel la asigurarea premiselor necesare respectării cerințelor principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor. Subapreciindu-se conținutul și manifestările concrete ale acestei laturi, se oferă posibilitatea apariției unor disensiuni tacite sau exprese în relațiile sale cu elevii, îndepărtîndu-i astfel de la intenția sa de a-i face proprii săi participanți la acțiunea pe care o desfășoară.

УЧАЩИЙСЯ КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

В рамках дисскусии, развернутой на страницах специальных журналов, автор проводит анализ содержания понятия об учащемся как субъект в воспитательной релляции.

Исходя из определенных методологических предпосылках, анализируются конкретные способы, выражающие становление учащегося : применение определенной стратегии в процессе усвоения знаний, мотивационная основа, отношение учащегося к действию, направленному на себя, и т.д.

Практическое осуществление этих способов обеспечивает необходимые условия для соблюдения принципа активного и сознательного обучения, способствуя, таким образом, реализации формативного характера учебного процесса.

L'ÉLÉVE EN TANT QUE SUJET DE LA RELATION ÉDUCATIONNELLE

(Résumé)

Dans l'ensemble des discussions qui ont paru dans la presse de spécialité et concernaient les aspects qualitatifs du phénomène éducationnel, l'auteur s'occupe du contenu de l'un de ces aspects, à savoir

[18] Harold G. Mc Curdy, *Personality and Science*, Toronto, London, New-York, 1965, p. 59.

[19] Arnold Gesell, *Op. cit.*, p. 20.

[20] Al. Roșca, *Motivele acțiunilor umane*, ed. 1943, p. 248.

de celui qui se rapporte à la qualité de sujet de l'élève dans le cadre de la relation éducationnelle.

Prenant comme point de départ certaines prémices à valeur méthodologique, l'auteur analyse par la suite certaines modalités concrètes par lesquelles l'élève se manifeste en tant que sujet de son propre devenir, à savoir : l'utilisation au cours du processus d'acquisition des connaissances de certaines stratégies, le support motivationnel de même que celui qui se rapporte à l'attitude du sujet à l'égard de l'action qui s'exerce sur lui ; on y relève de même que cette participation subjective de l'élève à sa propre formation représente l'une des possibilités d'accroître l'efficience et le rendement de l'action educationnelle.

La préoccupation des enseignants, au cours du processus instructif et éducatif, afin de mettre en oeuvre ces modalités, assure les conditions necessaires pour satisfaire au principe de l'acquisition consciente et active, contribuant ainsi à donner au processus d'enseignement un caractère formatif qui est un des objectifs fondamentaux imposés par les conquêtes scientifiques et techniques contemporaines au processus éducationnel.

THE PUPILS AS SUBJECT IN THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP

(A b s t r a c t)

Within the framework of the dimensions in the professional materials regarding the qualitative aspects of the educational phenomenon, the author deals with the content of one of these aspects — that one referring to the quality of the pupil as subject within the educational relation.

Starting from certain methodological assumption, some concrete modalities, by which the pupil as subject of his transformation are manifested, are analysed as such : use of certain strategies in learning, as well as the subject's attitude towards the action performed on him, emphasizing the fact that this subjective participation of the pupil to his own training is one of the possibilities for raising the efficiency and benefit of the educational activity.

The teachers' concern in the process of instructive-educative activity for turning into practice of these modalities assures the conditions required by the observance of the principles of conscious and active learning, thus contributing to the fulfilment of the formative side of teaching process — one of the basic goals imposed to the educational process by the achievements of the contemporary science and technique.

CORELAȚIA DINTRE „ACCESIBIL" ȘI „ESTETIC" ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. DUMITRU FÎNARU
Bacău

Studierea corelației dintre „accesibil" și „estetic" în procesul de învățămînt necesită în prealabil o cît de sumară raportare la cele două noțiuni, dat fiind faptul că orice relație presupune cu obligativitate termenii care o generează, fiind ea însăși în funcție de acești termeni.

Accesibilitatea a fost postulată de toți marii gînditori din istoria pedagogiei, conferindu-i-se rolul de axiomă pedagogică fundamentală, încît principiul accesibilității ca atare nu suportă discuții decît în sensul aprofundării și fundamentării sale științifice în lumina uluitorului progres al contemporaneității pe toate tărîmurile. În această ordine de idei, ar fi doar de menționat faptul că unii pedagogi, ce-i drept, foarte puțini la număr, neînțelegînd suficient sau, ceea ce-i totuna, înțelegînd eronat sensul teoriei învățămîntului programat, al pedagogiei cibernetice și mai cu seamă al pedagogiei situațiilor care preconizează punerea elevilor în fața unor situații problematice, susțin în mod greșit că astăzi ar avea loc o relativizare a principiului accesibilității, o demodare a lui.

În realitate, toate progresele pedagogiei contemporane pledează, dimpotrivă, pentru menținerea neștirbită a acestui principiu fundamental. Noutatea adusă de iureșul modernizării care a cuprins inevitabil și științele pedagogice este alta, și anume, aceea a necesității conceptului de accesibilitate și, paralel cu aceasta, a unei multilaterale fundamentări științifice a noțiunii și deci și a principiului pedagogic corespunzător.

Este știut să s-a spus demult că nu există știință grea, ci numai expunere grea a științei. Această afirmație este adevărată, însă numai în sensul că metoda de predare poate îngreuia sau ușura înțelegerea, cu alte cuvinte că accesibilitatea este în funcție de metoda de predare. Nu trebuie uitat însă că, oricît de bună ar fi metoda, unele lucruri sînt mai greu inteligibile decît altele. Matematica, de exemplu, este mai grea decît limba maternă. Există un grad de dificultate a oricărui obiect de studiu, care derivă din logica sa internă specifică, independent de metodă și care determină diferențieri corespunzătoare pe planul accesibilității.

Accesibilitatea mai depinde însă de numeroși alți factori aleatori ca: timpul de studiu al fiecărui elev, condițiile concrete în care își pregătește lecțiile, ajutorul

suplimentar de care poate beneficia, existența în familie sau în cercul de prieteni a unor persoane pasionate de o anumită disciplină de studiu, nivelul pregătirii pedagogice a părinților, calitățile personale ale profesorului, atașamentul lui față de materia predată, orizontul de cultură generală al profesorului, starea lui psihică, starea de sănătate a profesorului și a elevului, stadiul de cristalizare a măiestriei pedagogice etc. Acest șir de factori care pot influența accesibilitatea la un moment dat sau chiar pe o perioadă mai îndelungată, sînt factori aleatori, care nu intervin cu necesitate, dar care, atunci cînd sînt prezenți, provoacă cu necesitate variații pe planul accesibilității.

Mergînd pe linia unui astfel de raționament, ajungem însă la concluzia că accesibilitatea este o funcție aleatoare de mai multe variabile aleatoare și, ca atare, ea nu poate fi studiată în mod riguros științific, decît făcînd apel la teoria probabilităților și la statistica matematică, ceea ce ne obligă la cercetarea situației faptice, pentru determinarea empirică a variabilei aleatoare.

Pe de altă parte, un obiect de învățămînt se situează și pe o anumită treaptă de esteticitate în raport cu elevul, termenul de esteticitate fiind definit prin analogie cu cel de accesibilitate. O discuție mai amplă în legătură cu aceasta ar implica abordarea unei chestiuni de resortul esteticii, ceea ce nu ne propunem în studiul de față, întrucît pe noi ne interesează aici problema numai privită prin prisma pedagogiei estetice.

Din acest punct de vedere, ne interesează aici faptul că orice obiect de învățămînt provoacă la elev și o anumită atitudine simpatetică, a cărei coordonată se situează între plăcerea estetică și repugnanță. Practica ne arată că pentru un același elev unele obiecte de învățămînt sînt „frumoase", altele nu, iar același obiect este „frumos" pentru unii elevi și „urît" pentru alții. Cu alte cuvinte, vom privi disciplinele de învățămînt ca obiecte estetice.

Atitudinea estetică a elevului față de un obiect de învățămînt este desigur o anumită funcție de accesibilitate, dar cum aceasta din urmă este o funcție aleatoare de mai mulți factori aleatori, sîntem conduși la concluzia că și „esteticitatea" este o astfel de funcție. Frumusețea lecțiilor predate, dicțiunea cadrului didactic, atitudinea sa estetică față de obiectul predat, cultura lui estetică unită cu capacitatea de a o folosi în mod adecvat în predare, astfel încît, respectînd logica internă a disciplinei de specialitate, să stabilească legături cu elemente de resortul esteticii, atitudinea părinților față de diversele obiecte de studiu, aptitudinile elevului etc. sînt factori întîmplători, care uneori pot influența atitudinea estetică a elevului față de diferitele obiecte de învățămînt într-o relativă independență de accesibilitate.

În lumina unor astfel de considerații, reținem concluzia că și esteticitatea este o funcție aleatoare de mai mulți factori aleatori. Termenii relației fiind astfel definiți, raportul dintre „accesibil" — „estetic" apare în mod evident incompatibil cu linearitatea, fiind o funcție mai complicată.

Să ne punem acum cîteva întrebări: Un obiect de învățămînt care elevului i se pare „ușor", este „frumos"? Ceea ce-i „greu" sau „foarte greu" este „urît" sau „foarte urît"? În căutarea răspunsurilor la astfel de întrebări s-ar putea face desigur și speculații teoretice de filozofie estetică. O astfel de cale ar fi interesantă, antrenantă, dar trebuie să recunoaștem că ea implică și riscul unor discuții sterile, cu concluzii în discordanță cu realitatea faptică. De aceea, în locul răspunsurilor apriorice la întrebări de natura celor anterior formulate, considerăm că fiind mai util și mai corect să constituim premise din cercetarea situației faptice, adică să-i lăsăm pe elevi să răspundă în prealabil la astfel de întrebări.

Observațiile curente, nesistematizate, arată, ce-i drept, că matematica, de exemplu, nu place celor care nu o înțeleg. Pripeala ar conduce la generalizarea că „accesibilul" determină „esteticul" în materie de învățămînt. Am întîlnit însă și elevi din diferite clase, pentru care acest obiect este „greu" sau „foarte greu", dar care consideră totuși matematica „frumoasă" sau chiar „foarte frumoasă", exprimîndu-și regretul sincer că n-o pot înțelege, pentru a-i savura din plin frumusețea. Situații similare am întîlnit și în legătură cu alte obiecte de învățămînt ca fizica, chimia, științele naturale etc. Pe de altă parte, am întîlnit și elevi care consideră o anumită materie „ușoară" sau „foarte ușoară" și care o apreciază totuși ca fiind „puțin frumoasă", iar în cazuri mai rare chiar „urîtă".

Cazuri de acest fel ne arată că esteticitatea nu este exclusiv o funcție de accesibilitate, ci mai intervin și alți factori aleatori. Astfel de situații ne mai arată totodată că pentru a soluționa corect problema, nu-i deajuns să observăm un număr mic de elevi, ci este absolut necesar să cercetăm un număr cît mai mare, examinînd răspunsurile date simultan în legătură cu accesibilitatea și esteticitatea, pentru a putea sesiza legitatea fenomenului corelației dintre respectivii termeni. În mod inevitabil sîntem astfel conduși să raționăm în spiritul pedagogiei statistice, ceea ce înseamnă implicit și o pledoarie indirectă pentru dezvoltarea acestei ramuri a pedagogiei contemporane.

Raționînd în acest spirit, am cercetat un număr mare de elevi. Ținînd cont de faptul cunoscut că poate exista un decalaj între realitatea propriu-zisă și concretizarea ei verbală sau grafică, pentru a ne apropia cît mai mult de certitudine, am solicitat elevilor să-și exprime pozițiile nu față de un obiect sau altul, ci simultan față de mai multe dintre ele. Pentru determinarea accesibilității unui obiect oarecare de studiu am propus alegerea unuia dintre următoarele cinci calificative : „foarte greu", „greu", „potrivit de greu", „ușor", „foarte ușor", iar pentru esteticitate : „foarte urît", „urît", „potrivit de frumos", „frumos", și „foarte frumos". Totodată, am luat măsurile pe care le-am crezut necesare pentru a asigura un maximum de sinceritate în consemnarea răspunsurilor. Faptul că un număr de cîteva sute de elevi au dat răspunsurile fără a semna foile, a condus la valori procentuale foarte apropiate de cei care le-au semnat, ne permite să facem abstracție de amănuntul semnării și să examinăm ansamblul elevilor cercetați din clasele V—XI de la școli diferite, din județe și localități diferite, majoritatea din Bacău și Tg. Ocna (jud. Bacău), Piatra-Neamț și Bicaz (jud. Neamț).

Cercetînd 156 elevi din anul I de la Liceul pedagogic din Bacău (ceea ce corespunde clasei a IX-a de la liceu), în privința accesibilității și esteticității obiectului „Științele naturale", am constatat, între altele, că după un an școlar numărul elevilor care s-au pronunțat pentru „foarte greu" a scăzut cu 2,54%, pentru „greu", a scăzut cu 5,04% pentru „foarte ușor", a crescut cu 3,15% ; pentru „foarte urît" a scăzut cu 1,29%, pentru „foarte frumos" a crescut cu 11,42%. Aceste cifre, rezultînd din cercetarea aceluiași colectiv de elevi în legătură cu același obiect de studiu, dar la două coordonate de timp diferite, ilustrează dinamica fenomenelor, sugerînd totodată natura corelației dintre ele. Se impun deocamdată două concluzii : a) modificarea accesibilității atrage după sine și modificarea esteticității ; b) creșterea accesibilității se produce în favoarea esteticității.

Aceste concluzii ne-au determinat să cercetăm un număr mai mare de elevi din clasele V—XI la același obiect. Pentru prescurtare, în cele ce urmează vom nota variabila „accesibilitate" cu *a*, iar „esteticitatea" cu *e*, convenind ca în ambele

cazuri valorile variabilelor să fie respectivele numere de elevi (sau procentele corespunzătoare). În acest mod, pentru numărul elevilor care s-au pronunţat pentru „foarte greu", „greu", „potrivit de greu", „uşor", „foarte uşor", vom avea respectiv a_1, a_2, a_3, a_4, a_5. În mod analog obţinem pentru variabila „esteticitate" valorile e_1, e_2, e_3, e_4, e_5.

Efectuînd gruparea şi însumarea răspunsurilor date de 2 692 de elevi în legătură cu obiectul „ştiinţele naturale", am obţinut datele înscrise în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Clasa	Nr. elevilor	Accesibilitate (a)					Esteticitate (e)				
		a_1	a_2	a_3	a_4	a_5	e_1	e_2	e_3	e_4	e_5
V	275	8	22	103	105	37	4	8	75	123	65
VI	308	0	15	50	141	102	1	3	29	108	167
VII	281	7	10	51	135	78	3	9	60	127	82
VIII	240	6	27	79	94	34	0	4	69	113	54
IX	538	18	64	183	218	55	7	27	123	262	119
X	527	17	54	163	239	54	10	44	159	222	92
XI	523	37	129	163	164	30	16	62	180	185	80
	2 692	93	321	792	1 096	390	41	157	695	1 140	659

Pentru a uşura comparaţia, transformăm cifrele absolute în valori procentuale ; obţinem tabelul nr. 2 pentru accesibilitate şi tabelul nr. 3 pentru esteticitate.

Tabelul nr. 2

Clasa	Nr. elevilor	a_1	a_2	a_3	a_4	a_5
V	275	2,91	8,00	37,45	38,18	13,45
VI	308	0,00	4,87	16,23	45,79	33,11
VII	281	2,49	3,55	18,14	48,07	27,75
VIII	240	2,50	11,25	32,91	39,18	14,16
IX	538	3,32	11,89	34,01	40,56	10,22
X	528	3,22	10,24	30,92	45,38	10,24
XI	523	7,07	24,66	31,16	31,38	5,73
	2 692	3,45	11,92	29,42	40,73	14,48

Tabelul nr. 3

Clasa	Nr. elevilor	e_1	e_2	e_3	e_4	e_5
V	275	1,45	2,91	27,27	44,74	23,63
VI	308	0,32	0,97	9,41	35,06	54,24
VII	281	1,06	3,20	21,35	45,21	29,18
VIII	240	0,00	1,66	28,75	47,09	22,50
IX	538	1,30	5,01	22,86	48,72	22,11
X	527	1,89	8,34	30,17	42,15	17,45
XI	523	3,05	11,85	34,41	35,40	15,29
	2692	1,52	5,83	25,81	42,37	24,47

Compararea tabelelor nr. 2 și nr. 3 ne conduce la unele concluzii interesante. În primul rînd, la toate clasele (cu singura excepție la clasa a VI-a, care nu pare a fi semnificativă) avem $e_1 < a_1$. Fără nici o excepție și în mod ferm se impune inegalitatea : $e_2 < a_2$. Cele două inegalități arată că numărul elevilor care consideră obiectul „Științele naturale" ca neestetic este mult mai mic decît al celor care-l apreciază ca greu accesibil și prin urmare inaccesibilitatea nu duce neapărat la inesteticitate. Altfel spus, esteticitatea, deși depinde în unele privințe de accesibilitate, se manifestă ca o variabilă în relativă independență față de ea, ceea ce confirmă ipoteza elaborată de noi la începutul cercetării.

Avem apoi $e_3 < a_3$, în cinci cazuri și $e_3 > a_3$ în două cazuri ; $e_4 > a_4$ în patru cazuri și $e_4 < a_4$ în trei cazuri, pentru ca apoi să avem la toate clasele $e_5 > a_5$ Aceasta înseamnă că la nivelul accesibilității medii (a_3) și al esteticității medii (e_3) apare tendința „efortului" de schimbare a sensului inegalității, tendință care devine mai evidentă în comparația dintre e_4 și a_4, pentru ca apoi să se impună categoric relației $e_5 > a_5$ care spune că numărul celor care consideră obiectul ca „foarte frumos" este mult mai mare decît al celor pentru care este „foarte ușor".

În aceste condiții putem însă vorbi de legea devansării accesibilității de către esteticitate. Din datele similare în legătură cu alte obiecte rezultă că aceasta reprezintă o legitate obiectivă mai generală în procesul de învățămînt, pe care se va putea sprijini efectiv pedagogia estetică în dezvoltarea sa viitoare.

Să facem acum o analiză similară în legătură cu „matematica". Este util de precizat că din totalul de 2 754 de elevi, 2 692 sînt aceeași care s-au pronunțat și pentru „Științele naturale". (Sporul de 62 de elevi la matematică provine din faptul că la două clase nu li s-a cerut să se pronunțe pentru „Științele naturale"). Am obținut tabelul nr. 4 pentru accesibilitatea matematicii și tabelul nr. 5 pentru esteticitatea ei.

Tabelul nr. 4

Clasa	Nr. elevilor	a_1	a_2	a_3	a_4	a_5
V	275	7,27	20,00	30,56	26,54	15,63
VI	308	6,16	24,67	37,04	24,02	8,11
VII	281	11,38	23,84	30,63	24,55	9,60
VIII	240	8,33	31,25	33,76	18,33	8,33
IX	565	8,15	25,30	45,15	16,63	4,77
X	527	9,48	23,44	41,39	12,14	4,55
XI	558	14,33	33,36	30,80	16,48	5,01
	2 754	9,69	28,06	36,70	18,51	7,04

Tabelul nr. 5

Clasa	Nr. elevilor	e_1	e_2	e_3	e_4	e_5
V	275	1,45	6,90	26,54	35,66	29,45
VI	308	0,97	3,24	27,92	33,76	34,11
VII	281	0,71	2,49	23,48	37,74	35,58
VIII	240	0,00	2,91	19,16	38,33	39,60
IX	565	1,23	2,47	25,66	40,56	30,08
X	527	1,13	4,36	37,57	38,16	18,78
XI	558	2,50	10,39	35,69	34,40	17,02
	2 754	1,30	5,01	29,52	37,12	27,05

Comparația termenilor de același indice e_i și a_i ($i = 1, 2, 3, 4, 5$) din tabelele nr. 4 și nr. 5 ne conduce imediat la stabilirea următoarelor relații de inegalitate: $e_1 < a_1$; $e_2 < a_2$; $e_3 < a_3$ la clasele V—X și $e_3 > a_3$ numai la clasa XI; $e_4 > a_4$; $e_5 > a_5$

Fenomenul este absolut analog celui observat la cercetarea obiectului „Științele naturale", cu mențiunea că „efortul" schimbării sensului inegalității, în loc să se producă între e_3 și a_3 și să se intensifice între e_4 și a_4, se produce la matematică numai între e_3 și a_3; de asemenea, relațiile de inegalitate sînt afirmate cu mai multă tărie în cazul matematicii (fapt pe care noi îl interpretăm în următorul fel: matematica, deși are și ea mai multe ramuri care se predau în liceu, este mai unitară decît „Științele naturii").

Din comparația tabelelor nr. 2 și nr. 4 rezultă că „matematica" este cu mult mai grea pentru elevi decît „Științele naturii" și totuși, în cele mai multe cazuri, așa cum rezultă din comparația tabelelor nr. 3 și nr. 5, matematica este apreciată ca mai frumoasă decît științele naturii. Aceasta subliniază încă o dată valabilitatea legii devansării accesibilității de către esteticitate.

În cadrul unei lucrări de o mai mare amploare, aflată în curs de elaborare și din care face parte prezenta cercetare, vom reveni și cu alte observații care conduc, de asemenea, la concluzii interesante, atît referitoare la cele două materii luate aici în discuție, cît și în legătură cu alte obiecte de învățămînt. Amintim în treacăt că prezintă interes și studierea corelației între a_1 și e_2; a_1 și e_3; a_1 și e_4; a_1 și e_5; a_2 și e_1....., în total 25 de posibilități. Examinînd matricea coeficienților corelației calculați după formula lui Kendall, am găsit că pentru matematică numai 11 coeficienți sînt pozitivi, iar 14 sînt negativi, coeficientul pozitiv maxim fiind cel dintre a_5 și e_5, adică cea mai bună legătură statistică este între numărul elevilor care consideră matematica „foarte ușoară" și numărul celor pentru care ea este „foarte frumoasă". Acest adevăr ar putea fi eventual postulat în prealabil, dar cercetarea a scos în evidență și concluzii care sînt mai greu de formulat într-o ipoteză. Astfel, de exemplu, examinînd pe a_2 („greu"), am ajuns la concluzia că este în corelație negativă cu e_1 și cu e_5, pozitivă cu e_2, e_3, e_4, maximul fiind coeficientul de corelație dintre a_2 cu e_4, ceea ce înseamnă că majoritatea elevilor pentru care matematica este „grea", o consideră totuși „frumoasă".

Pentru unele considerații de ordin cu totul general, prezintă importanță și cercetarea unui mare număr de elevi, abstracție făcînd de clasa din care fac parte. În cazul nostru, să vedem cum se comportă totalul elevilor la care ne-am referit față de obiectele de studiu anterior menționate. Rezultatele generale pentru accesibilitate sînt consemnate în tabelul nr. 6, iar cele pentru esteticitate, în tabelul nr. 7.

Tabelul nr. 6

Obiectul	Nr. elevilor	a_1	a_2	a_3	a_4	a_5
Științele naturale	2 692	3,45	11,92	29,42	40,73	14,48
Matematica	2 754	9,69	28,06	36,70	18,51	7,04

Tabelul nr. 7

Obiectul	Nr. elevilor	e_1	e_2	e_3	e_4	e_5
Științele naturale	2 692	1,52	5,83	25,81	42,37	24,47
Matematica	2 754	1,30	5,01	29,52	37,12	27,05

O primă examinare a tabelelor nr. 6 şi nr. 7 ne permite să regăsim imediat toate concluziile anterioare şi de aceea nu mai revenim asupra lor. Notăm însă un alt fapt, şi anume, acela că prezintă interes recurgerea la histograme, sau la curbe teoretice ajustate prin intermediul punctelor empirice.

Vom alege aici cea de-a doua cale. În acest scop, vom considera pe abscisă cinci puncte echidistante, de coordonate 1, 2, 3, 4, 5, atît pentru variabila „accesibilitate", cît şi pentru variabila „esteticitate". Vom lua deci : $a_1 = 1$; $a_2 = 2$; $a_3 = 3$; $a_4 = 4$; $a_5 = 5$ şi respectiv $e_1 = 1$; $e_2 = 2$; $e_3 = 3$; $e_4 = 4$; $e_5 = 5$. Vom lua ca unitate de măsură pe abscisă centimetrul. Pe ordonată vom reprezenta valorile procentuale, care sînt un caz particular al frecvenţelor absolute şi care, la rîndul lor, pentru un număr mare de cazuri, tind către probabilităţile respective ale evenimentelor. Ca unitate de măsură pe ordonată vom lua milimetrul. În sfîrşit, pentru a uşura studiul corelaţiei, vom suprapune graficul „esteticităţii" peste acela al „accesibilităţii" pentru fiecare obiect în parte, ceea ce este tot una cu a desena pe acelaşi grafic curbele a şi e. Cu aceste convenţii şi ţinînd seama de tabelele nr. 6 şi nr. 7, obţinem curbele a_n şi e_n din figura nr. 1, pentru obiectul „Ştiinţele naturale" şi curbele a_m şi e_m din figura nr. 2 pentru „matematică". (Curbele a sînt trasate prin linii continue, iar curbele e prin linii punctate).

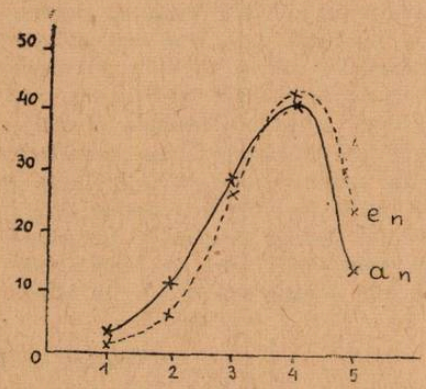


Fig. 1

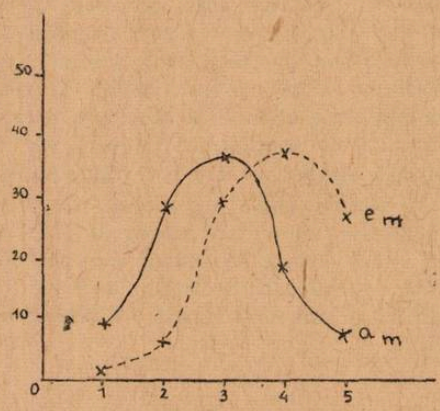


Fig. 2

Figurile nr. 1 şi nr. 2 sînt mai avantajoase decît tabelele pe baza cărora ele au fost realizate, deoarece oferă o imagine intuitivă care ne permite o mai rapidă interpretare a fenomenelor. O primă observaţie este aceea că se confirmă toate concluziile anterior stabilite. La acestea se mai adaugă însă şi altele, dintre care :

a) Curbele accesibilităţii se închid mai repede decît cele corespunzătoare ale esteticităţii la ambele materii de învăţămînt.

b) La „Ştiinţele naturale" curba esteticităţii se închide mai repede decît cea corespunzătoare pentru matematică, deşi matematica este considerată de elevi ca un obiect mult mai greu.

c) Un înalt nivel de esteticitate la ambele obiecte de studiu se observă numai pentru un nivel de accesibilitate care depăşeşte mediocritatea.

d) Diferența dintre ordonatele punctelor de aceeași abscisă, luată în total, este mai mică la „Științele naturale" decît la „Matematică", ceea ce face ca, curba esteticității în primul caz să urmeze mai îndeaproape pe aceea a accesibilității, în timp ce în al doilea caz se manifestă cu mai multă pregnanță acțiunea legii devansării accesibilității de către esteticitate.

e) Curbele *a* și *e* se intersectează într-un singur punct, de aproximativ aceeași abscisă $x\varepsilon$ (3, 4), adică superioară accesibilității medii ; pînă în acest punct avem $e<a$, în acest punct avem $e=a$, iar apoi avem $e>a$.

Cercetarea noastră ne permite să desprindem unele concluzii cu finalitate aplicativă, concluzii aflate într-o strînsă legătură :

1) Orice obiect de învățămînt apare în fața elevului și ca obiect estetic.

2) Legea devansării accesibilității de către esteticitate ne arată că în școala noastră există un climat afectiv deosebit de prielnic pentru ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a învățămîntului estetic.

3) Sporind accesibilitatea unei materii de învățămînt prin perfecționarea metodelor de predare, acționînd în mod favorabil și asupra esteticității.

4) Esteticitatea și accesibilitatea sînt două funcții aleatoare de mai mulți factori aleatori, între care există simultan un raport de interdependență și o independență relativă, fapt care reliefează caracterul deosebit de complex al corelației dintre ele.

5) Educația estetică se poate face nu numai prin artă, ci și prin știință.

6) Orice obiect de învățămînt își are valențele sale estetice specifice, proprii, intrinseșe, care pot și trebuie dezvăluite în procesul predării.

7) În condițiile accentuatului proces de matematizare a disciplinilor, matematica devine tot mai mult un element obligatoriu al culturii generale și ca atare prezintă o importanță deosebită preocupărilor conștiente și sistematice de a folosi lecțiile și ca ocazii de realizare a educației estetice. Esteticitatea acționează ca un factor catalizator al accesibilității matematicii, pe de o parte și, pe de altă parte, cultura matematică sporește considerabil nivelul receptivității estetice generale.

8) Educația estetică în cadrul fiecărui obiect de învățămînt trebuie concepută și realizată ca parte integrantă a procesului complex și unitar al educației multilaterale a personalității, ceea ce implică, între altele, necesitatea ca în măiestria pedagogică să fie inclusă și competența în dezvăluirea valențelor estetice intrinsece fiecărui obiect de învățămînt, precum și stabilirea adecvată a interrelațiilor cu alte obiecte.

КОРРЕЛЯЦИЯ МЕЖДУ ДОСТУПЫМ И ЭСТЕТИЧЕСКИМ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Принцип доступности считается педагогической, аксиомой Доступность должна быть рассмотрена не только как понимание, но и в более широком смысле, включающем возможность решения задачи, определенную деятельность и т. д., в определенный промежуток времени и в определенных уселовиях. Кроме возраста, ранее усвоенных знаний и сложности данной дисциплины, она зависит от целого ряда случайных факторов. По аналогии с „доступностью" определяется и „эстетичность" предмета.

Изучение данных, полученных от 2600 учащихся У — XI-ых классов, привело к установлению тезиса о закономерности опережения доступности эстетичностью, как в естественных науках, так и по математике.

Доступность и естетичность являются во взаимозависимости и, в то же время, в относительной самостоятельности — факт, указывающий на сложный характер их корреляции.

Изучение данных ведет и к другим выводам, а именно: а) каждый предмет возникает перед учеником и как эстетический предмет,: б) эстетическое воспитание можно провести при помощи науки,: в) закон об опережении доступности эстетичностью указывает на то, что в румынской школе существует адекватный аффективный климат для утверждения в дидактике принципа эстетизации образования; г) эстетичность действует как катализирующий фактор доступности науки; д) в понятие о педагогическом мастерстве надо включить и компетентность в раскрытии эстетических возможностей каждого учебного предмета.

LA CORRÉLATION ENTRE CE QUI EST ACCESSIBLE ET ESTHÉTIQUE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Le principe de l'accessibilité a l'évidence d'un axiome pédagogique. L'accessibilité doit être considérée non seulement sous l'aspect de la compréhension, mais dans un sens très large, qui implique la possibilité de faire les devoirs, de déroule une activité, d'accomplir certaines tâches etc., dans un temps, dans des conditions et avec des moyens déterminés. Outre l'âge, les connaissances antérieurement acquises et la complexité de l'object d'étude, elle dépend d'une série de facteurs aléatoires. Par analogie avec l'accessibilité on définit l'esthétique d'un object d'étude.

La recherche effectuée sur un nombre de plus de 2 600 élèves des classes V-e — XI-e et les chiffres statistique obtenus permettent d'énoncer la loi du devancement de l'accessibilité par l'aspect esthétique autant pour les sciences naturelles que pour les mathématiques. (Les données obtenues par l'auteur concernant d'autres matières d'enseignement permettent d'affirmer que cette loi a un caractère bien plus général).

L'accessibilité et l'aspect esthétique se trouvent à la fois dans un rapport d'interdépendance et de dépendance ce qui met en lumière le caractère particulièrement complexe de leur corrélation.

L'étude conduit à plusieurs conclusions, à savoir : a) toute matière d'enseignement est pour l'élève à la fois un objet esthétique ; b) l'education esthétique peut être faite par les sciences aussi ; c) la loi du devancement de l'accessibilité par l'aspect esthétique, loi qui a été mise en lumière par cette étude, prouve que dans les écoles roumaines il y a un climat affectif, particulièrement favorable pour l'implantation dans la didactique du principe esthétique de l'enseignement, conçu dan un sens large et multilatéral ; d) l'aspect esthétique agit comme un facteur catalisateur de l'accessibilité de la science et la culture mathématique accroît considérablement le niveau de la réception esthétique générale ; e) dans la notion de maîtrise pédagogique il faudra inclure aussi la compétence de l'enseignant afin de dévoiler les implications esthétiques de chaque matière d'enseignement.

THE CORRELATION BETWEEN ACCESSIBLE AND ESTHETIC IN THE TEACHING PROCESS

(Abstract)

The principle of accessibility is considered as a pedagogical axiom. The accessibility must be taken into account not only regarding understanding, but also in a broader meaning which comprises

the possibility to do a task, an activity, a homework, etc. in a given time, , under certain conditions and by peculiar means. Apart from age, previous knowledge, the complexity of subject matter, it also depends upon a series of aleator terms. Analogous to „accessibility" the author defines „esthetibility" of a subject matter.

The investigation on more than 2 600 pupils from the 5-th to the 11-th form has led to the statistical figures which anable the definition of the law of the advancement of accessibility by the „esthetibility", both for „natural sciences" and „mathematics". (From similar date obtained by the author with regards to other subject matters, the conclusion is draw that is a more general law which acts in the process of education).

The accessibility and esthetibility are concomitantly in an interdependent and relatively independent radio, that reveals the most complex character of their correlation.

The study leads to certain conclusions, such as : a) any subject matter is for pupil an esthetic subject ; b) the esthetic education can be carried by sciences, too ; c) the law of the advancement of accessibility by the esthetibility shown in thepaper demonstrates that in the Romanian school there is an affective climate fit to the establishment of the principle of esthetic education in Didactics ; d) the esthetibility acts as a catalitic factor of the accessibility of science, and the mathematic knowledge highly encreases the level of general esthetic perception ; e) in the term of pedagogical craftsmanship the competence in revealing the esthetic values of each subject matter must be included.

Contribuţii la metoda muncii cu manualul în studierea noului material în timpul lecţiei

PELAGHIA POPESCU
şef sector
Institutul de ştiinţe pedagogice — Filiala Iaşi
RODICA ALEXANDRU, IOAN NEMEŞ,
MARIAN SCHEFFEL, RODICA ŞESURCHI
profesori la Liceul „Ştefan cel Mare" — Suceava

I. PROBLEMA CERCETATĂ

În sistemul metodelor de învăţămînt, metoda lucrului cu manualul ocupă un loc important. Ponderea ei informativ-formativă diferă însă de la un ciclu de învăţămînt la altul şi de la un obiect la altul.

În clasele I—IV, manualul deţine *prioritatea* în complexul surselor de informare şi cunoaştere sistematică a tabloului de noţiuni privind natura şi societatea. În această etapă a şcolarităţii, metoda muncii cu manualul este instrumentul fundamental de formare a deprinderilor şi priceperilor de citire corectă, curentă, conştientă şi expresivă, de diversificare şi specializare a funcţiilor gîndirii logice (elevul este învăţat să cunoască realitatea şi mediat, prin limbaj, să analizeze şi să sintetizeze, să abstractizeze, să generalizeze şi să concretizeze, să raţioneze independent etc.), de introducere sistematică a elevilor în domeniul vieţii afective şi voliţionale. Acasă, şcolarul mic lucrează tot cu cartea, exercitîndu-şi în continuare capacităţile cognitive.

Începînd cu clasa a V-a, elevul intră în sistemul unor *noi relaţii cu manualul*. În timpul lecţiilor, principala sursă de informare este cuvîntul profesorului, cu excepţia unor obiecte la care textul din manual deţine rolul de auxiliar al explicaţiilor date (la limba română şi la limbile străine). Organizarea şi sistematizarea conţinutului de idei al unei lecţii sînt opera profesorului, în timp ce în clasele mici aceste operaţii intelectuale sînt rodul unei laborioase colaborări între învăţător şi elev pe baza textului din manual

Întrucît în clasă explicaţiile date rezolvă aproape toate dificultăţile de înţelegere şi de asimilare a ştiinţei, acasă, elevul, în prepararea lecţiilor, recurge mai frecvent la notiţele luate decît la textul din manual. (O anchetă efectuată în acest sens ne arată că la matematică, fizică, chimie, biologie, geografie, aproximativ 80% din elevi învaţă cu precădere după notiţe, iar la celelalte obiecte utilizează şi manualul pentru amănunte, exemple etc.).

Făcînd aceste sumare observaţii asupra funcţiilor metodei muncii cu manualul în activitatea elevului în clasă şi acasă, *nu ignorăm* fundamentarea psiho-pedagogică a relaţiei dinamice dintre maturizarea intelectuală a elevului şi dialectica surselor şi instrumentelor informativ-formative. Relevăm însă faptul — afirmat în cele mai diverse împrejurări în care se fac aprecieri asupra pregătirii elevilor —

că aceasta prezintă goluri tocmai în etajul superior al formației intelectuale a unui om trecut prin școală și anume în domeniul calităților gîndirii și al instrumentelor de activitate creatoare, originală, independentă. Capacitățile intelectuale nu se formează numai prin modele de gîndire oferite de alții, ci mai ales prin activitate mintală proprie, prin eforturi permanente de căutare și descoperire a adevărului, la care elevul aderă nu numai rațional, ci și afectiv — ceea ce pentru educație este foarte important. Considerăm că aceste deziderate se pot realiza în primul rînd în școală, prin exercitarea mintală a elevilor.

Unii pedagogi și cercetători, preocupați de sporirea eficienței procesului de învățămînt, au explorat valențele informativ-formative ale lucrului cu manualul în clasă, demonstrînd valoarea acestei metode atît în însușirea mai temeinică a cunoștințelor, cît și în formarea unor deprinderi de activitate intelectuală [1].

Avînd în vedere cerințele epocii contemporane cu privire la profilul intelectual al tinerei generații și sugestiile oferite de studiile deja efectuate, am inițiat această cercetare pentru a descoperi și alte resurse informativ-formative ale manualului în procesul de învățare, în afara celor cunoscute. În acest sens, unul dintre autori (M. Scheffel) a obținut în anii anteriori rezultate încurajatoare în pregătirea elevilor la fizică prin utilizarea manualului în predarea noilor cunoștințe, fapt care ne-a ușurat precizarea *ipotezei de lucru*. Am considerat că utilizarea manualului, combinată cu explicațiile profesorului, în studierea noului material în timpul lecției, facilitează înțelegerea și însușirea superioară a noțiunilor și asigură, în cele din urmă, formarea unor deprinderi fundamentale de activitate intelectuală independentă.

II. OBIECTIVELE, ORGANIZAREA ȘI METODICA CERCETĂRII

Potrivit ipotezei anunțate, am stabilit pentru investigațiile noastre următoarele obiective :

1. Relația dintre studierea lecției noi din manual și înțelegerea inițială a cunoștințelor de către elevi, știind că „o bună înțelegere ușurează și accelerează procesul de învățare" [2].

2. Exercitarea elevilor în studierea independentă a unui material nou, sub conducerea profesorului, în vederea dezvoltării capacităților mintale și a dobîndirii unor tehnici de activitate intelectuală independentă.

3. Particularitățile metodei lucrului cu manualul în studierea unui material nou.

Cercetarea a fost organizată la liceul „Ștefan cel Mare" din Suceava, în anul școlar 1967—1968, după cum urmează : în trimestrele II și III, la specialitatea fizică, la clasa a X-a A și B, secția reală ; în trimestrul III, la specialitatea fizică, la clasa a IX-a C și D, și la specialitatea chimie, la clasa a X-a A și B.

Metodele și tehnicile folosite au fost : observarea lecțiilor, cercetarea documentelor școlare, lucrările de control, convorbirea cu elevii și profesorii, ancheta,

---

[1] J. Delvolvé, *La technique educative*, Paris, 1922 ; A. Cosmovici, *Despre dezvoltarea capacității de muncă intelectuală independentă*, „An. Șt. Univ.", Iași, 5.III.1961 ; A. Turovțev, E. Tarangul, *Munca independentă a elevilor la lecțiile de chimie*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1963 ; A. Turovțev, M. Chiș, *Activizarea elevilor în procesul de învățămînt prin munca independentă*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964 ; V. Goia, *Procedee de muncă independentă folosite la lecțiile de istoria literaturii*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1965 ; A. Turovțev, M. Chiș, *Munca independentă a elevilor la lecțiile de pedagogie*, „Studia Univ. Babeș-Bolyai, ser. psych.-pacd.", 1964 ; A. Turovțev, M. Chiș, *Contribuția organizării metodice a lecțiilor la activizarea elevilor în procesul de învățămînt*, „Studia Univ. Babeș-Bolyai, ser. psych.-paed.", 1963 ; Vld. Gheorghiu, *Unele aspecte psihologice ale studiului individual*, „Revista de psihologie" nr. 1/1960 ; C. Parfene, *Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967 ; V. A. Onișciuc, *Folosirea manualului cu prilejul studierii noului material în timpul lecției*, „Analele româno-sovietice, seria pedagogie-psihologie" nr. 2/1963, ș.a.

[2] V. Pavelcu, *Psihologie pedagogică*, E.S.D.P., București, 1962, p. 58.

experimentul pedagogic și unele metode matematice. Este binecunoscut faptul că procesul de transmitere a noilor cunoștințe este un proces complex, în care intervin mulți factori obiectivi și subiectivi care pot acționa favorabil sau nu asupra asimilării cunoștințelor de către elevi. Pentru a delimita cît mai mult ce anume, în rezultatele obținute este stabil — determinat exclusiv de metoda folosită — și ce anume este independent de alți factori situați în afara experimentului, am organizat cercetarea după procedeul alternării grupelor. Experimentul a fost precedat de o etapă în care elevii au fost inițiați în procesul de studiere a unei lecții noi din manual. Acest lucru a fost necesar, deoarece, printr-o analiză prealabilă a sistemului de muncă cu cartea, am constatat că elevii, pe lîngă faptul că utilizau rar manualul în pregătirea lecțiilor, nu știau să scoată ideile principale dintr-o lecție sau să alcătuiască o schemă mai complexă. Experimentul a fost organizat în trei variante.

Varianta I. Elevii studiază lecția nouă din manual pe baza unui plan anunțat de profesor, fără nici un fel de alte explicații în afara celor date cu ocazia efectuării experiențelor cerute de tema lecției.

Varianta a II-a. Elevii studiază lecția din manual, fiind obligați să alcătuiască în același timp și un plan, o schiță a lecției. În timpul studiului individual, ei au dreptul să pună orice fel de întrebări în legătură cu textul citit, cu nelămuririle lor asupra unor noțiuni etc. După studierea noului material, profesorul angajează cu clasa o discuție generală, în care stabilește coordonatele principale ale lecției și răspunde frontal la toate întrebările ce se pun. Acasă, elevii trebuie să conspecteze lecția în caiete speciale, cele din clasă fiind caiete de lucru.

Varianta a III-a. Elevii studiază lecția nouă prin intermediul expunerii ei de către profesor. Este vorba de metoda obișnuită de predare a noilor cunoștințe.

Precizăm că experiențele necesare înțelegerii noțiunilor noi, se desfășurau la timpul potrivit, frontal sau individual.

În cadrul fiecărei variante s-au ținut între 25—30% din numărul lecțiilor dintr-un trimestru.

III. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

1. Înțelegerea și însușirea inițială a cunoștințelor de către elevi, determinate de cele trei variante de organizare a predării noului material, au fost apreciate prin note de la 10—1. Probele de control s-au dat în aceeași oră în care a avut loc transmiterea cunoștințelor.

Tabelul I.A.

Frecvența notelor la fizică

Clasa trimestrul	Nr. elevilor	10 — 9			8 — 7			6 — 5			sub 5		
		V. 1	V. 2	V. 3	V. 1	V. 2	V. 3	V. 1	V. 2	V. 3	V. 1	V. 2	V. 3
X/II	72	3	23	21	13	25	25	41	22	23	15	2	3
X/III	72	18	28	15	25	30	35	26	13	17	3	1	5
IX/III	85	9	48	17	29	28	34	37	6	26	10	3	8

Tabelul I.B.

Frecvența notelor la chimie

Clasa trimestrul	Nr. elevilor	10—9			8 — 7			6 — 5			sub 5		
		V. 1	V. 2	V. 3	V. 1	V. 2	V. 3	V. 1	V. 2	V. 3	V. 1	V. 2	V. 3
X/III	71	8	26	11	25	30	26	30	14	28	8	1	6

Din analiza frecvenței notelor la cele două obiecte observăm că varianta a II-a dă rezultate mai bune, exprimate în numărul mare al notelor bune și foarte bune. Din totalul de 72 elevi, la specialitatea fizică, în trimestrul II, 48 elevi au obținut note între 10 și 7 (66,66%) iar în trimestrul III 58 elevi, (80,55%). La chimie, clasa a X-a, și fizică, clasa a IX-a, în trimestrul III, situația este asemănătoare: 56 de elevi cu note la chimie variind între 10—7 (78,88%), iar la fizică 76, adică 89,99%. Numărul elevilor cu note între 6 și 5, atît la fizică cît și la chimie, scade, de ex. în trimestrul III la 13 și respectiv la 14, iar al elevilor cu note sub 5 de la aceleași obiecte și în aceeași perioadă se reduce la 1. În grupa notelor de 8 și 7, atît la chimie cît și la fizică, în trimestrul III, la toate cele trei variante, nu observăm deosebiri mari între numărul elevilor care au obținut aceste note. Fenomenul este explicabil prin faptul că într-un colectiv de elevi luat la întîmplare numărul celor cu note mijlocii este de obicei cel mai numeros. În favoarea ipotezei noastre vine și constatarea că predomină numărul elevilor cu note de la 7 în sus. Procentul mare de elevi care au obținut note între 10—7, în trimestrul III, la probele de control, se explică prin efectele formative ale acestei metode.

Pentru a constata eficiența variantelor folosite în realizarea aceleiași sarcini didactice, am calculat media aritmetică a rezultatelor, care ne arată ce calificativ mediu poate asigura fiecare metodă în parte.

Tabelul 2 A

Media aritmetică a rezulatelor la fizică

Clasa/trim.	Z. 1	Z. 2	Z. 3
X/II	5,61	7,39	7,25
X/III	7,11	8,00	7,20
IX/III	6,40	8,30	7,00

Tabelul 2 B

Media aritmetică a rezultatelor la chimie

Clasa/trim.	Z. 1	Z. 2	Z. 3
X/III	6,41	7,78	6,68

Remarcăm că în toate cazurile V 2 are media aritmetică cea mai ridicată. Comparînd mediile aritmetice de la clasele a X-a obținute în cele două trimestre se constată că pentru V 1 față de V 2 această medie a crescut mult. Media aritmetică, în schimb, pentru V 3 a rămas constantă. Acest fapt denotă că la început munca cu manualul în însușirea de noi cunoștințe în cadrul V 1 se desfășoară mai greoi, însă, treptat, eficiența acestei metode crește, înlesnind elevilor studierea independentă a unui material nou. Totuși, în final, ea nu depășește media rezultatelor obținute în V 2.

Abaterile de la valoarea medie obținută în însușirea inițială a noilor cunoștințe sînt reprezentate matematic prin dispersia rezultatelor medii, exprimată pentru fizică în tabelul 3 A, iar pentru chimie în tabelul 3 B.

Tabelul 3 A

Dispersia rezultatelor medii la fizică

Clasa/trim.	S. 1	S. 2	S. 3
X/II	1,48	1,71	1,74
X/III	1,86	1,63	1,70
IX/III	1,67	1,54	1,78

Tabelul 3 B

Dispersia rezultatelor medii la chimie

Clasa/trim.	S. 1	S. 2	S. 3
X/III	1,67	1,60	1,66

Din tabele se poate constata că, față de trimestrul II, în trimestrul III, în cadrul variantei 1, dispersia a crescut. Acest lucru poate fi pus pe seama faptului că rezultatele bune și foarte bune au fost obținute în număr mai mare numai de unii elevi, alții continuînd să rămînă la același nivel. Deci, se poate trage concluzia că V 1 lasă din plin liberă manifestarea diferențelor individuale, care se accentuează pe măsura înaintării în materie.

În cadrul variantei a doua, considerăm că scăderea dispersiei se pune pe seama profesorului, care nivelează prin intervenția sa diferențele. Ar fi ideal ca această nivelare să se facă spre limitele superioare.

Dispersia are însă o mai mare utilitate în stabilirea unui alt aspect al problemei și anume: dacă în procesul de transmitere a noilor cunoștințe intervin diferiți factori, ne punem întrebarea în ce proporție însușirea cunoștințelor este influențată exclusiv de metoda de predare utilizată și cît revine celorlalți factori cu pondere diferită, care la un loc definesc gradul de variabilitate sau coeficientul de variabilitate.

Tabelul 4 A

Coeficientul de variabilitate la fizică

Clasa/trim.	V. 1	V. 2	V. 3
X/II	26,3	23,1	24,2
X/III	26,1	20,3	23,6
IX/III	26,0	18,4	25,4

Tabelul 4 B

Coeficientul de variabilitate la chimie

Clasa/trim.	V. 1	V. 2	V. 3
X/III	26,0	20,4	25,0

Se observă că în varianta a II-a elementele variabile au un rol redus, urmînd varianta a III-a și apoi întîi. De asemenea, se constată că, pe măsură ce se adîncește studiul cu manualul (V 1), acești factori continuă să aibă influență mare și de aceea, în vederea obținerii unor rezultate pozitive, este absolut necesar să anihilăm acțiunea nedorită a acestora.

Făcînd legătura între creșterea vizibilă a mediei aritmetice în cazul variantei I și menținerea valorii ridicate a coeficientului de variabilitate, presupunem că varianta I are șanse mari în sporirea eficienței învățămîntului, dacă se va ține seama de anumite condiții:

a) Inițial să se lucreze o anumită perioadă cu elevii după varianta a II-a, pînă cînd aceștia își însușesc tehnica muncii cu manualul.

b) Volumul temei de studiat în clasă să se stabilească în mod diferențiat, iar cunoștințele necesare înțelegerii noului material trebuie, de asemenea, bine precizate, întrucît pe această cale elevul nu mai primește informații suplimentare decît numai la cererea lui.

c) Elevilor ajunși la un anumit nivel de lucru să li se pună la dispoziție o serie de mijloace suplimentare cu valoare instrumentală cum ar fi: explicații introductive precise, ținînd seama de posibilitățile elevului, și întocmite de profesor; bibliografie proporțională cu capacitatea de înțelegere a elevului; culegeri de probleme; aparatură de laborator suficientă pentru activitate pe grupe.

Calculînd coeficientul de productivitate (eficiență), observăm că în toate cazurile, varianta a II-a, comparativ cu celelalte, asigură o eficiență mai ridicată. Precizăm că este vorba de o eficiență determinată de metoda folosită pentru transmiterea cunoștințelor, excluzîndu-se repetarea și fixarea materiei.

Tabelul 5 A.

Productivitatea la fizică

Clasa/trim.	Prod. V_2/V	Prod. V_2/V_3	Prod. V_3/V_1
X/II	0,57	0,51	0,57
X/III	0,53	0,53	0,51
IX/III	0 57	0,54	0,52

Tabelul 5 B

Productivitatea la chimie

Clasa/trim.	Prod. V_2/V_1	Prod. V_2/V_3	Prod. V_3/V_1
X/III	0,55	0,53	0,49

Valorile sînt apropiate între PV_2/V_1 și PV_3/V_1 însă, calitativ, varianta a II-a are o productivitate mai mare. Se constată de asemenea că productivitatea primei variante crește pe măsura exercitării elevilor în munca cu manualul pentru dobîndirea de noi cunoștințe (PV_2/V_1 = 0,57 în trimestrul II și 0,53 în trimestrul III). Aceasta ne conduce la susținerea ideii că și varianta I va deveni productivă, avînd în vedere efectul formativ al celei de a II-a. Treptat, elevul se desprinde de ajutorul profesorului, lucrînd în mod independent, ceea ce dovedește realizarea din plin a rolului formativ al variantei a II-a.

2. Trecînd la cel de-al doilea obiectiv al cercetării noastre *(exercitarea elevilor în studierea unui material nou)*, am studiat observațiile directe făcute în timpul lecțiilor, conținutul discuțiilor cu elevii și profesorii și rezultatele unui chestionar cu răspuns deschis dat elevilor din clasa a X-a B.

Observațiile asupra orelor în care se lucra după varianta a II-a, variantă care confirmă ipoteza noastră, sînt greu de redat, întrucît e vorba de a descrie o *atmosferă de lucru* deosebit de complexă. Numai filmate, aceste lecții ar înfățișa cadrelor didactice atmosfera autentică. Ne permitem însă să prezentăm un crîmpei sugestiv din cadrul acestor lecții. Cînd începe studierea noului material, observăm fel de fel de manifestări ale concentrării atenției elevilor. Unii subliniază ceva în carte, alții încearcă sistematizări lapidare pe marginea textului. În acest timp, unii elevi cer profesorului lămuriri individuale. Observăm pe figurile și în gesturile elevilor bucuria încercată de înțelegerea lucrurilor, de descoperirea ideilor principale sau a soluțiilor de rezolvare a problemelor. Întrebările puse profesorului atestă nevoia elevilor de a li se confirma modul de a gîndi și de a lucra :

„E bine cum judec eu ?" ; „De ce m-am împotmolit ?" ; „Am stabilit bine relația matematică ?". Nu lipsesc nici exclamațiile de felul : „De-abia acum am înțeles !" ; „Ce bine că mi-am lămurit această chestiune !".

Chestionarul dat elevilor a constat din trei întrebări :

a) Ce efecte are asupra pregătirii mele metoda muncii cu manualul în studierea noilor cunoștințe în timpul lecției ; b) Cum îmi pregătesc lecțiile acasă după acest sistem de lucru în clasă ? ; c) Care dintre procedeele folosite de tov. profesor contribuie mai mult la dezvoltarea mea intelectuală ?

La prima întrebare, 34 din 37 de subiecți apreciază varianta a II-a ca cea mai eficace în înțelegerea și asimilarea cunoștințelor. Citățm cîteva din răspunsurile semnificative :

„Înțeleg mult mai bine lecția în clasă, o memorez mai repede, îmi dă posibilitatea să-mi lămuresc mai bine și mai ușor unele probleme mai puțin clare sau mai greoaie din lecție". „Metoda muncii cu manualul în studirea noilor cunoștințe în timpul lecțiilor, are ca efect pentru mine că mă deprinde să sintetizez lucrurile, apoi mă gîndesc la un fenomen citit din carte și intuiesc cam ceea ce ar urma. La predarea unei lecții, ceea ce ar urma îți explică profesorul, iar tu nu ai decît să reții. Cînd lucrezi tu singur cauți să pătrunzi. Unele lucruri pe

care nu le-ai înțeles pot fi explicate de profesor. Unele întrebări puse de alți colegi fac să te verifici dacă ai gîndit și tu bine." Alte răspunsuri ridică o problemă interesantă de didactică. Citățm : „Metoda muncii cu manualul îmi vine în ajutor în însușirea noilor cunoștințe, deoarece eu citesc lecția și întreb ce nu înțeleg pe cînd prin explicarea continuă mi se expune lecția și ce crede tovarășul profesor că este mai greu de înțeles, or, eu poate acest lucru îl înțeleg din carte, dar un altul îmi e neclar și abia acasă îmi dau seama că nu l-am înțeles, cînd nu am pe cine întreba".

În acest caz, elevii, fără să știe pedagogie și psihologie, se referă la una din dificultățile pe care le întîmpină profesorul în transmiterea mesajului instructiv-educativ. Este vorba de ceea ce se numește „situația proiectivă" [3], în care profesorul consideră că elevii înțeleg corect și identic terminologia folosită în procesul de predare. El „proiectează" asupra colectivului clasei propria sa înțelegere a termenilor, presupunînd că elevii le dau același conținut ca el însuși. Or, profesorul nu poate, oricît s-ar strădui, să bănuiască și să inventarieze toate diferențele dintre elevi privind experiența de viață, percepțiile lor necorespunzătoare, ideile preconcepute sau incorecte, deducțiile incorecte ș.a. și să țină seama de ele în procesul predării. Varianta experimentată de noi dă posibilitatea fiecărui elev să întrebe despre tot ce-i este neclar, știind că profesorul nu-l consideră un ignorant, ci, dimpotrivă, un elev care gîndește și știe să pună întrebări.

La întrebarea a doua, 35 din 37 de elevi afirmă că acest sistem de lucru în clasă le reduce la jumătate timpul necesar pentru pregătirea lecțiilor de fizică și chimie acasă, lecția înfățișîndu-li-se „mai clară, mai sistematică". Nu mai rămîn chestiuni necunoscute, ca în cazul expunerii cunoștințelor de către profesor, crește cantitatea și calitatea studiului individual atît prin formarea unor operații intelectuale, cît și prin consultarea și a altor surse bibliografice — așa cum menționează mulți elevi. Unii elevi, înfruntînd cu stăruință efortul solicitat de noua metodă de predare, apreciază valoarea deprinderilor dobîndite în acest proces didactic pentru activitatea lor intelectuală.

„Metoda necesită însă o mare capacitate de concentrare și de sintetizare a cunoștințelor anterioare ; această deprindere nu se capătă ușor, dar o dată obținută, printr-o muncă susținută, devine un mare ajutor în munca elevului".

La întrebarea a treia, fiind invitați să-și spună părerea asupra acelei metode care contribuie mai mult la dezvoltarea lor intelectuală, elevii apreciază favorabil metoda din varianta a doua. Ei observă schimbări calitative în sistemul propriei lor activități intelectuale, remarcă transferul deprinderilor de gîndire însușite la fizică sau chimie asupra altor obiecte de învățămînt. 36 din 37 de elevi care au răspuns la chestionar consideră că prin acest mod de transmitere și însușire a cunoștințelor au învățat să distingă esențialul de neesențial, să reflecteze asupra unui material, să alcătuiască planuri pentru lecțiile studiate, să formuleze concluzii și legi, să rezolve mai ușor probleme etc. Iată cîteva răspunsuri care confirmă aprecierile de mai sus :

„Planul alcătuit inițial de mine este completat, poate fi chiar mult schimbat. Dar treptat încep să desprind esențialul și să alcătuiesc din ce în ce mai bine aceste planuri ale lecției". „Acest exercițiu pe care îl fac cu sistematizarea gîndirii la fizică îl aplic aproape fără să vreau și la alte obiecte, ceea ce mă determină să-mi formez aceeași gîndire și la alte obiecte de studiu". „Această metodă, după mine, e cea mai rentabilă...". „Deși nu am lucrat în felul acesta, totuși cererea de gîndire, de explicare logică a fenomenului (deși mi-e greu) este un procedeu foarte bun".

[3] H. Smith, *Predarea noțiunilor, un obiectiv greu de realizat*, „The Science Teacher", Washington, 1966, nr. 3, p. 103—112.

3. Încercarea noastră de a demonstra prin indici cantitativi și calitativi valoarea metodei lucrului cu manualul în studierea conținutului unei lecții noi în clasă, se cere completată cu date privitoare la *particularitățile utilizării acestei metode.*

a) Lecțiile introductive de la începutul anului sau cele care deschid studiul unei teme sau capitol nou, precum și altele cu multe noțiuni noi *se țin de către profesor.* Acesta este preocupat să dezvăluie elevilor problematica domeniului care urmează să fie studiat, apoi metoda lucrului cu manualul.

b) Experiențele necesare înțelegerii fenomenelor fizice sau chimice descrise în manuale se efectuează diferențiat, *în funcție de natura lor și de locul pe care trebuie să-l ocupe în structura lecției.* Uneori, elevii efectuează ei înșiși experiențele, sub conducerea profesorului. În timpul experiențelor, relațiile matematice sînt „descoperite" de elevi și nu oferite de-a gata de profesor. Elevii au libertatea să întrebe tot ce nu înțeleg în legătură cu fenomenele studiate.

c) Înainte de începerea studiului individual, profesorul *atrage atenția* elevilor asupra problemelor ce vor trebui urmărite, fără să le prezinte sub forma unui plan obligatoriu. Această *introducere în lecție* are mai mult un caracter orientativ în munca independentă a elevilor.

d) În timpul studierii lecției din manual, profesorul are un *rol activ.* El constată ce și cum notează elevii, dă explicații cu voce șoptită unui elev sau altuia care pune întrebări, aprobă o schemă bine întocmită, corectează o alta, reținînd în același timp, pe lîngă problemele dinainte stabilite pentru a fi discutate cu elevii, și pe acelea ce se cer lămurite în urma observației directe a muncii elevilor. De obicei, ceea ce cunoaște profesorul, supraveghind munca individuală a elevilor, se referă la lacunele din pregătirea lor, la înțelegerea terminologiei specifice, la stilul propriu de activitate. Aceste observații îi permit profesorului să dea explicații diferențiate, să aprecieze pregătirea, ritmul și stilul de lucru al fiecărui elev, să dozeze temele pentru acasă, individualizînd astfel învățămîntul.

e) După studierea individuală a lecției de către elevi, urmează *discuții* asupra ei, cu precizarea problemelor esențiale, care se constituie într-o schemă generală. De multe ori, această schemă este oferită de elevi, care încearcă satisfacția de a constata că au descoperit singuri ceea ce era necesar și important. Concomitent, rezolvă probleme și dă tema pentru acasă. În această parte a lecției are loc și fixarea cunoștințelor — o fixare mult mai „productivă" decît cea obișnuită.

IV. CONCLUZII

Sintetizînd principalele date ale cercetării noastre, observăm :

1. Metoda muncii cu manualul — utilizată în studierea noilor cunoștințe de către elevi — are multiple avantaje : dezvoltă capacitățile mintale, contribuind la formarea unor deprinderi de muncă intelectuală independentă la elevi ; asigură înțelegerea inițială a noțiunilor ; permite diferențierea și dezvoltarea stilurilor individuale de activitate intelectuală (stil analitic, sintetic etc.), precum și depistarea elevilor cu înclinații pentru fizică și chimie ; reduce considerabil timpul necesar pregătirii lecțiilor acasă, sporind simultan cantitatea și calitatea cunoștințelor, atît prin extinderea surselor de informații, cît și prin claritatea și profunzimea noțiunilor ; reprezintă o cale importantă în înlăturarea supraîncărcării elevilor.

2. Profesorul este un factor de mare răspundere în conducerea acestui proces didactic. El trebuie să cunoască foarte bine materia de specialitate, revistele și

lucrările pe care le citesc elevii, pentru a fi în stare să răspundă oricînd și la orice întrebare pusă de elevi.

3 S-a constatat că pregătirea lecțiilor de la clasele experimentale solicită mai mult timp și mai multă energie decît pregătirea lecțiilor pentru clasele în care se folosește metoda expunerii. În consecință, este necesară o perfecționare continuă.

În afară de aceste concluzii generale, cercetarea ne-a mai sugerat și altele, probleme care ar trebui studiate în continuare.

A. Întrucît s-a observat că tot complexul de activități circumscrise acestei metode necesită timp mai mult, trebuie să se cerceteze durata optimă și structura metodică a unei astfel de ore de curs.

B. Cu tot randamentul acestei metode, s-a observat că nu toți elevii învață cu regularitate acasă. Cu materia bine înțeleasă în clasă, ei obțin ușor, fără să se pregătească temeinic acasă, note satisfăcătoare. De aceea, este necesar să se studieze diferite forme și procedee de examinare și notare a elevilor, pentru a-i diferenția și a-i stimula în procesul de însușire a științei.

C. Pentru eficiența sporită a muncii cu manualul în studierea noului material, ar fi necesară revizuirea actualei forme de prezentare a materiei în manualele școlare. Capitolele din manual să fie grupate riguros pe sisteme de lecții, iar ideile din fiecare lecție să fie bine conturate și tratate cît mai concis. Categoriile fizice să fie tratate după criterii cît mai unitare, iar excepțiile să fie justificate și cît mai puține. Manualul să fie însoțit de o culegere de probleme de calcul și de probleme întrebări, prezentate gradat pentru fiecare lecție și capitol.

О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ ПО УЧЕБНИКУ ПРИ ПОДАЧЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА

(Резюме)

Авторы изучили формативные способности работы по учебнику в подаче нового материала в классе. Сравнивая знания и умственные навыки, усвоенные при работе по учебнику под руководством учителя (второй вариант) со знаниями и навыками, усвоенными только в условиях их передачи через объяснения учителя (первый вариант), авторы установили количественное и качественное преимущество второго экспериментального варианта.

Проведенные наблюдения, высказывания учителей и учащихся подчеркивают ценность этого метода для развития умственных способностей и разнообразных стилей самостоятельной деятельности. Метод применяется дифференцированно, в зависимости от урока, его цели и места в системе.

CONTRIBUTIONS À LA MÉTHODOLOGIE DE L'UTILISATION DU MANUEL DANS L'ACQUISITION DES NOUVELLES CONNAISSANCES PENDANT LA CLASSE

(Résumé)

Les auteurs ont fait des recherches pour trouver de nouveaux aspects formatifs de la méthodologie de l'emploi du manuel pour l'étude de la nouvelle leçon en classe. Rapportant les connaissances et les habi-

tudes d'activité intelectuelle acquises par les élèves pendant l'étude de la leçon contenue dans le manuel et accompagnée des explications du professeur (voir la II-e variante) à celles qui ont été acquises seulement par l'intermédiaire des explications du professeur (la méthode traditionnelle de transmission des nouvelles connaissances), les auteurs ont constanté la supériorité quantitative et qualitative de la II-e variante.

Les remarques faites pendant les classes, les affirmations des élèves et des professeurs mettent en lumière la valeur particulière de cette méthode en vue du développement des capacités intellectuelles et certains styles variès d'activité indépendante. La méthode est utilisée d'une façon différenciée selon la nature des leçons, de leur but et de la place qu'ells occupent dans le système de leçons affectées à un chapitre ou à un thème du programme.

SOME CONTRIBUTIONS TO THE METHODS OF USING THE TEXTBOOK FOR THE STUDY OF THE NEW MATERIAL DURING THE LESSON

(Abstract)

The author investigated new formative values of the method of using the textbook in the study of the new lesson at school. Comparing the knowledge and the skills of intellectual activity acquired by the pupils by studying the lesson in the text-book together with the teacher's explanation (the 2-nd variant) with those acquired only by means of teacher's explanation (the usual menas of conveying the new knowledge), the authors found the quantitative and the qualitative superiority of the 2-nd variant.

The remarks passed during the lessons, the pupil's and teacher's statements show the peculiar value of this method for the development of the intellectual ability and of some different styles of independent activity. The method is differently used regarding the lessons, their aim and place in the system of lessons for a chapter or a topic in the syllabus.

APLICAREA UNEI BATERII DE TESTE ÎN PARALEL CU EXAMENUL DE ADMITERE*

Dr. EMILIA JOIȚA și CONSTANTIN ZAHIRNIC

Problema pregătirii tineretului pentru munca profesională a fost o preocupare majoră în toate epocile. Introducerea unor sisteme științifice de îndrumare profesională a fost inițiată la începutul secolului nostru, însă formarea profesionistului de mîine prezintă în societatea noastră aspecte necunoscute cu cîteva decenii în urmă : 1) *mobilitatea profesională* [1] — omul nu mai îmbrățișează o profesiune pe care s-o practice în tot cursul vieții sale, ci trebuie să fie pregătit multilateral, pentru a răspunde cerințelor de înnoire a industriei ; 2) *urbanizarea* — afluența către oraș și formarea unor mari metropole ; 3) *diversificarea și concomitent unificarea profesiunilor* — avem azi cu circa 20 000 profesiuni mai mult decît în trecut, dar prin introducerea automatizării și ciberneticii solicitările pentru aceste meserii sînt mai apropiate decît au fost vreodată.

Sarcina școlii, a familiei, a industriei, a societății în genere este astăzi diferită : sîntem chemați să descoperim și să educăm capacitatea individului de a se adapta la noi condiții de viață, sîntem obligați să cercetăm aptitudinile sale în vederea unui grup de profesiuni, avem misiunea să formăm atitudinea față de muncă, atitudinea profesională. [2]

Preocuparea consilierului de orientare școlară și profesională nu mai este o simplă problemă de diagnosticare a aptitudinilor, ci una cu un caracter formativ, devenind prin noua lege a învățămîntului o profesiune didactică. În procesul instructiv-educativ se desprind în acest domeniu trei aspecte de primă importanță : a) informarea elevilor cu privire la profilul diferitelor meserii, pentru întipărirea unor imagini corecte și pentru trezirea unor interese profesionale ; 2) acționarea prin toate mijloacele pentru realizarea unei motivații profesionale, bază a unei atitudini pozitive în muncă ; 3) cunoașterea prin mijloace științifice a întregii personalități a elevului.

În această concepție și în vederea extinderii mijloacelor de cunoaștere practicate actualmente la noi, am întreprins — cu un caracter experimental —

---

* Un examen similar s-a efectuat de către dr. D. Muster, secretar științific la Institutul de științe pedagogice (articolul *Probe psihotehnice la admiterea în școlile profesionale și tehnice* a fost publicat în „Gazeta învățămîntului" nr. 955 din 26 iulie 1968).

[1] Karl Marx a prevăzut aceste caracteristici ale epocii noastre cînd a spus : „Natura industriei mari presupune deci schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcțiunii, *mobilitatea multilaterală* a muncitorului, înlocuirea individului parțial, simplu purtător al unei funcțiuni sociale de detaliu, cu individul dezvoltat în toate privințele" (*Capitalul*, ed. a III-a, 1948, p. 442—443).

[2] H. Stahl, *Sociologia educației adultului*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1968 ; C. Zahirnic, *Orientarea școlară și profesională în alte țări*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1968.

această cercetare. Folosirea de mijloace cît mai variate pentru cunoașterea și selecționarea elevilor este o problemă foarte actuală, notările școlare dovedindu-se în nenumărate împrejurări ca neconcludente. Evident, nu privim testele ca mijloace suverane, care să ne conducă la etichetări definitive, ci ca pe un instrument care, alături de altele, poate să ne ajute în formarea unei imagini mai obiective cu privire la capacitatea elevului.

Am aplicat o baterie de teste în paralel cu examenul de admitere la o serie de elevi de la liceul și de la școala profesională a Ministerului Industriei Alimentare din București, în sesiunea iulie 1968. Am urmărit să cercetăm relațiile dintre notele școlare (la absolvire), notele la examenul de admitere și rezultatul la testele aplicate. Ca scop mai îndepărtat, ne-am propus să urmărim în continuare grupul de elevi cercetați și admiși în aceste școli *.

Dat fiind caracterul tehnic al liceului profesional și al școlii profesionale, rezultatele obținute și îmbogățite cu acelea din alte cercetări ne vor folosi în etalonarea acestor teste, cu multiple aplicații și pentru alte școli profesionale și în industrie, atît pentru selecție, cît și pentru recalificare. Într-adevăr, testele aplicate se referă fie la capacitatea tînărului de a utiliza cunoștințele dobîndite, fie la capacitatea sa de a înțelege și a se realiza în domeniul tehnicii moderne, unde solicitările sînt foarte apropiate în majoritatea profesiunilor din industriile cu echipament modernizat.

Au fost testați 40 candidați la examenul de admitere la Liceul industrial M.I.A. și 50 candidați la examenul de admitere la școlile profesionale M.I.A. din București. Candidații au fost aleși la întîmplare din totalul elevilor prezentați la examen. În general, s-a constatat și la examenul de admitere, și la examenul prin teste un nivel de pregătire scăzut și o discordanță relativă față de media de absolvire. Astfel, media aritmetică la absolvire pe întregul grup cercetat (candidații la examenul de admitere al liceului profesional la care ne vom referi, întrucît bateria de teste s-a aplicat integral numai la acest grup) a fost de 6,71, în timp ce la examenul de admitere la matematică a fost de 4,7 și 5 la limba română, 4,5 la totalul rezultatelor obținute prin teste. Anticipăm asupra observației evidente a corelației strînse între examenul de admitere și rezultatul testelor. Această corelație ridicată este produsă din cauza cvasi-omogenității grupului, care s-a situat sub nivelul normal. Rezultatele cercetate individual — după cum vom vedea — dau deosebiri importante, în special pentru subiecții plasați la mijloc, fiind foarte apropiate pentru primii și ultimii. Astfel, ultimii clasați la teste (cu cîte 4—6 puncte față de 89 puncte realizate de primul) sînt ultimii la examenul de admitere. Primul clasat la teste cu 89 de puncte este al cincilea clasificat la examenul de admitere (6,20), iar primul clasificat la examenul de admitere cu media 7 este al patrulea la teste (83 puncte). Diferențele sînt neînsemnate, încît se poate afirma, în cazul de față, că există o corespondență între cele două probe pentru extreme.

1. *Testul de progres educativ pentru matematică* ** a fost elaborat după modelul Step (S.U.A.), problemele fiind adaptate programelor analitice ale școlilor noastre. Testul constă din 2 serii a cîte 25 probleme fiecare, implicînd aplicarea unor cunoștințe de matematică dobîndite în școală. Unele întrebări se referă la cunoștințe dobîndite în școală, altele fac apel la modul de asimilare a

* Rezultatele școlare ale elevilor examinați pe primul trimestru sînt mai apropiate de rezultatele de la teste. Evident, aceasta nu constituie încă o verificare.

** Testul a fost elaborat după modelul Step (S.U.A.) de către prof. univ. Ursula Șchiopu și C. Zahirnic, aplicat în 1967 într-o cercetare ale cărei rezultate au fost comunicate la Conferința națională de psihologie din octombrie 1967.

cunoștințelor și examinează raționamentul matematic și capacitatea elevului de a lucra cu alte unități decît cele obișnuite.

Prima categorie de întrebări este necesară pentru verificarea cuantumului minimal de cunoștințe reținute; iar a doua categorie de întrebări reprezintă scopul real al testului. Răspunsurile se dau pe o foaie separată, prezentîndu-se 4 răspunsuri (marcate A, B, C, D, dintre care trebuie să fie ales și notat cel corect).

La începutul probei, se dau instrucțiunile necesare și se fac exerciții pentru ca examinatorul să se convingă că elevii au înțeles sarcina dată și felul cum trebuie să marcheze răspunsurile. Timpul acordat pentru rezolvarea celor 25 de probleme dintr-o serie este de 20 minute.

Dăm ca ilustrare o problemă din cele 25:

Cîte doi copii din fiecare clasă sînt membri ai cercului de desen. Pentru a afla cîți membri are cercul de desen din școală este necesar să cunoști:

A. Numărul elevilor școlii.
B. Numărul claselor din școală.
C. Numărul copiilor din fiecare clasă.
D. Localitatea unde se află școala.

Menționăm că această problemă face parte din seria I a testului de progres educativ, întocmit pentru elevii din clasele V—VI și nu din probele pentru clasele VII-VIII, cum ar fi fost normal pentru absolvenții școlii de cultură generală. Dat fiind nivelul candidaților prezentați la examen s-a ales această soluție.

La testul de matematică a obținut maximum de puncte (17 din 25 posibile) candidata care la examenul de admitere a avut media 6 la matematică (5 la scris și 7 la oral). Minimum de puncte (2 din 25) a avut elevul care a fost și ultimul clasat la examen (3,50 la matematică). Media aritmetică, pe întregul grup a fost de 4,9 la test și de 4,7 la examenul de admitere (la matematică), indicînd o corelație de 0,95. Rezultatele la ambele probe s-au arătat sub nivelul permis.

Dacă pe întregul grup s-au obținut rezultate apropiate (la test și la examinarea de la admitere) este necesar să semnalăm deosebiri importante la cazurile individuale. Astfel, candidata „A" a obținut la testul de matematică numai 4 puncte din 25, avînd însă media 8 la examenul de admitere — matematică (7 la scris și 9 la oral), dar media generală 6,50, obținînd numai 5 la română; candidatul „B", 2 puncte din 25 la test și media 6 la matematică (5 scris și 7 oral); cazul „C", 4 puncte la test și media 6 la matematică (4 la scris și 8 la oral). În afara acestor excepții, se poate afirma că s-a obținut concordanța cea mai mare dintre cele două probe la extreme (la cei mai buni și cei mai slabi) și diferențe mai mari la elevii mijlocii.

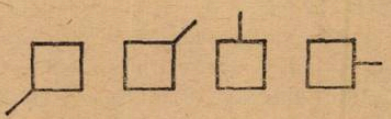
Subliniem un alt fapt important, desprins din aplicarea testului la matematică: întrebările simple, care solicitau un raționament personal, au rămas nerezolvate de majoritatea candidaților.

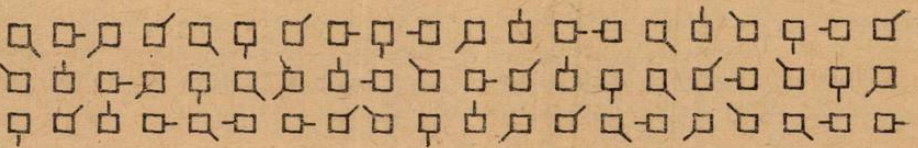
2. *Testul de progres educativ pentru citire* face parte din aceeași grupă ca și testul de matematică (Modelul Step — Sequential Tests of Educational Progress), elaborat cu fragmente de lecturi din literatura română. Prin această probă se examinează capacitatea elevului de a reține esențialul dintr-o lectură, de a diferenția ideile cuprinse în lectură de cunoștințele și părerile sale personale și de a sesiza nuanțele întrebărilor.

Maximum de puncte obținute (20 din 30 posibile) s-a obținut de candidatul clasat primul și la examenul de admitere (media generală 7). Minimum de puncte (2 din 30) s-a înregistrat la 2 subiecți cu media generală 6,50 și respectiv 5. Media aritmetică, pe întregul grup, a fost la teste 5,06 față de 5 la examenul de limba română, indicînd o corelație de 0,98. Ca și la testul de matematică, această corelație ridicată se explică prin omogenitatea grupului, cu un nivel redus de pregătire. Diferențierile individuale sînt aici mai evidente, cu excepția primilor clasați, care se mențin pe aceeași linie.

Răspunsurile care solicitau o judecată personală și sesizarea nuanțelor din întrebări au fost greșite la majoritatea subiecților. Astfel, după citirea legendei *Ștefan Vodă și moșneagul*, elevii erau obligați să aleagă din 4 răspunsuri pe cel corect, care era acela care le totaliza și pe celelalte trei. Majoritatea elevilor n-au sesizat aceasta. Iată problema : „Imaginea păstrată de popor în această legendă este aceea a unui domnitor : A. atașat de popor ; B. înțelept ; C. drept și iertător ; D. avînd toate însușirile de mai sus." Răspunsul corect este evident, al patrulea, marcat cu litera „D". Majoritatea elevilor au ales însă cîte o singură însușire — probabil, corespunzînd dorinței lor — fără să respecte sensul întrebării, care se restrîngea numai la ceea ce era arătat în lectură.

3. *Testul de atenție* aplicat a fost cel clasic al lui Piéron, unul dintre promotorii psihologiei experimentale. Atenția fiind o aptitudine care variază și în funcție de vîrstă (după cele mai multe cercetări, mai bună la vîrsta de 15—25 ani), de exercițiu, oboseală, dar și de motivație (interes și atitudine față de probă), subiecții examinați au dat cele mai bune rezultate la această probă. S-ar putea presupune că subiecții examinați posedă un important auxiliar în procesul instructiv-educativ și că testul a trezit un interes în competiția la care au fost supuși. Testul este compus din 460 pătrățele, avînd fiecare cîte o linie, orientată diferit pe una din laturile pătratului. Aceste figuri sînt desenate într-o ordine întîmplătoare, în 23 de rînduri cu cîte 20 pătrate fiecare. Se indică subiecților un număr de 4 pătrate, pe care trebuie să le însemneze în timp de 10 minute. Dintre cele 460 pătrățele, trebuie să fie însemnate numai 230 pătrate. Prezentăm cîteva secvențe din test :





Și la acest test primii clasați la concursul de admitere (cu nota 7) au obținut maximum de puncte posibile — 230 de puncte, iar ultimii 3 clasați (cu 60 și 90 puncte din 230 posibile) au fost și ultimii la examenul de admitere, avînd notele 3, 3,50, 3,50. Spre deosebire de celelalte două teste analizate, la proba de atenție 11 elevi au reușit să obțină cîte 230 puncte, dintre aceștia doi avînd media de

admitere 4. O dovadă în plus că atenția reprezintă o aptitudine distinctă care se asociază numai în reușita diferitelor performanțe. Corelația între rezultatele testelor de atenție și notele obținute la examenul de admitere este de 0,71, ceea ce confirmă, de asemenea, ipoteza că sînt două performanțe cu profil diferit.

Remarcăm un fapt deosebit de important și anume că la reușita acestei probe a contribuit și un alt factor decît atenția propriu-zisă : strategia folosită de elevi în rezolvarea probei. Astfel, în urma interogărilor făcute, s-a putut stabili că subiecții au folosit trei strategii deosebite în rezolvarea acestei probe : a) și-au întipărit la început toate cele 4 pătrățele care urmau să fie însemnate și apoi au început să le însemneze pe foaia respectivă, fără să se mai uite la modelul dat (aceștia au obținut cele mai bune rezultate atît cantitativ, cît și calitativ) ; b) au însemnat mai întîi primul pătrat din model, apoi al doilea și altele (au obținut rezultate mai slabe decît primii — 170 puncte) ; c) s-au uitat incontinuu la model și la pătrățele din test (cele mai slabe rezultate, ultimii clasați). Reiese clar contribuția însemnată pe care o are în această probă felul de organizare a muncii respective.

4. *Testul de relația formelor* * examinează percepția spațială statică, presupunînd o sesizare rapidă a relației existente între diferitele elemente prezentate. Această aptitudine este considerată de cei mai mulți cercetători ca o componentă a inteligenței tehnice. Testul constă din 15 figuri geometrice incomplete, a căror părți care trebuie completate se află pe aceeași pagină, amestecate cu alte piese care nu pot fi folosite. Uneori, pentru refacerea figurii respective este necesar să se folosească mai multe piese. Din cele 15 probe alese, 10 examinează reprezentarea în plan și 5 reprezentarea în spațiu.

Rezultatele obținute la acest test ne arată unele deficiențe din predarea în special a desenului în școala noastră de cultură generală : un singur elev a rezolvat corect o singură probă de reprezentare în spațiu (elev care a avut media de admitere 5,50, la matematică 6). Și la această probă, ultimii trei clasați la admitere (mediile 3, 3,50 și 3,50) au avut minimum de puncte (2,2, respectiv 3 puncte din 15 probe). Primii clasificați la examenul de admitere (cu notele 7) au obținut însă numai cîte 7 puncte la test, neobținînd cele mai bune rezultate și la test. Pe întregul grup (nu față de un etalon general, ci clasificînd rezultatele la această testare pe o scară de 1—10, echivalentă notelor școlare), media aritmetică a fost apropiată la ambele probe (4,9 la test și 4,7 la examenul de admitere), obținîndu-se o corelație de 0,95. Analiza rezultatelor individuale ne arată însă deosebiri substanțiale, marcînd existența în cazul acestei aptitudini examinate a numeroși alți factori (prezentînd predispoziții naturale și în mod cert experiență diferită).

5. *Testul de șine* ** este o probă de aptitudine tehnică, examinînd perceperea relațiilor dintre diferite forme. El este mai complicat decît testul precedent : perceperea este pe orizontală și cuprinde un ansamblu de operații directe cu aplicații practice. Se cere elevilor să aleagă piesele care completează șinele întrerupte (uneori 2 și 3 piese pentru aceeași completare).

---

* Acest test este o adaptare de C. Zahirnic (după modelul folosit de „National Institute of Industrial Psychology" (S.U.A.). El a fost aplicat în această formă de C. Zahirnic în 1931, în Elveția (387 subiecți), în România 1935—1936 (423 subiecți) și în 1968 (240 subiecți), iar acum introdus în bateria de teste aplicată la grupul școlar al industriei alimentare. Forma aplicată cuprinde numai 3 serii în loc de 4, cum are în versiunea originală.

** Testul aparține lui Moede și a mai fost aplicat la noi în țară la Universitatea din București și la Universitatea din Cluj, între 1930—1940. A fost folosit și de C. Zahirnic în 1935—1936 (423 subiecți) și în 1968, în colaborare cu J. Ștefănescu, la Liceul „I. Neculce" din București (circa 240 subiecți).

Rezultatele au fost extrem de slabe la acest test care repetă o operație obișnuită în tehnică. Absența acestei aptitudini, examinate de testul lui Moede, la un număr așa de mare de elevi nu se poate explica decît prin metodele de predare folosite în multe școli de cultură generală, unde se neglijează aplicațiile, contactul cu situațiile concrete, cultivîndu-se prea puțin imaginația și diferitele forme de reprezentare. Din 18 puncte posibile, maximum de puncte a fost 5 (nici un elev n-a reușit să completeze probele unde se cerea îmbinarea a două sau mai multe elemente). În această situație, cu prea mici diferențieri între rezultate, calcularea corelației cu notele școlare ni s-a părut neconcludentă și s-a renunțat la ea.

6. *Teste de analogie figuri geometrice**. Rezolvarea probelor din acest test implică înțelegerea precisă a consemnului dat și examinează în mod special capacitatea raționamentului prin analogie, aplicat la forma geometrică (operație întîlnită în tehnică). Redăm în anexa „A" instrucțiunile de aplicare.

Deși testul pare mai complicat la prima vedere, rezultatele au fost aici mai bune (s-au menținut însă per total la stadiul mediocru al grupului examinat). Explicăm aceste rezultate prin exercițiile făcute de elevi, mai ales la geometrie, unde raționamentul prin analogie este folosit în mod curent. Elevii fac asemenea operații și în jocurile lor și compunerea testului a trezit la ei un mare interes. Maximum de puncte obținute au fost 20 din 24 posibile (trei elevi : unul cu media 7 la admitere, al doilea cu 6,20, al treilea cu 5,70). Ultimii clasați la admitere au obținut numai cîte 4 puncte din totalul de 24.

Rezultatele pe grup se situează la test cu o medie aritmetică de 4,8 față de aceea de la admitere de 4,7, indicînd o corelație ridicată de 0,98. Cazurile individuale marchează însă deosebiri destul de mari : o corespondență a rezultatelor am notat numai la extrema inferioară și o apropiere la cazurile din extrema superioară.

7. *Testul de percepție spațială funcțională*[3] este un test complex, care examinează perceperea poziției unui corp în urma unei anumite mișcări la care a fost supus. Se cere să se determine direcția în care a fost mișcat un corp (cub) ca să obțină imaginea din noua sa poziție. Apoi, subiectul este solicitat să-și imagineze poziția aceluiași corp, supus în continuare la o mișcare similară, în aceeași direcție. Este o operație deosebit de importantă în tehnică, unde mașinile complicate din zilele noastre nu permit manipulări prin tatonare și unde este necesar ca poziția diferitelor elemente în mișcare (funcțiune) să fie percepută mintal. Am numit această aptitudine percepție spațială funcțională. Redăm în anexa „B" instrucțiunile de aplicare a acestui test, cuprinzînd și exemplele necesare elevului pentru a se deprinde cu modul de rezolvare a probelor.

Din 24 de puncte posibile, un singur elev a obținut 20 puncte (elev cu nota 6 la examenul de admitere). Media aritmetică la acest test (apreciată pe o scară valorică de 1—10) a fost de 5 față de media la examenul de admitere — 4,7, dînd astfel o corelație de 0,94. Notăm că unul dintre ultimii elevi clasați la examenul de admitere (3,50) a rezolvat corect 8 probe, față de minimumul de puncte obținute tot de un elev cu media 3,50 la admitere. Primii clasați la admitere (cu nota 7) au obținut la acest test numai 11 puncte și respectiv 6 puncte. O diferențiere care își găsește o explicație și în analiza celorlalte rezultate ale acestui test : băieții au avut scoruri superioare la aces test, iar la examenul de admitere s-au clasat primele

* Acest test aparține profesorului Georges Meuris de la Universitatea catolică din Louvain-Belgia și este publicat și aplicat cu autorizația autorului.

[3] Henry Clay Smith, *Psychology of industrial behaviour*, Mc Graw-Hill nr. 4/1955 ; Ursula Șchiopu, Geta Dan-Spînoiu, M. Gîrboveanu și A. Tureu, *Unele aspecte ale dezvoltării reprezentărilor în activitatea de electro-montaj*, „Revista de psihologie" nr. 2/1963.

elevele (reprezentînd și majoritatea). Cele mai mari diferențieri individuale s-au obținut la acest test și sîntem îndreptățiți să afirmăm că el examinează aptitudini diferite față de cele școlare.

CONCLUZII

Examenul de teste și analiza rezultatelor examenului de admitere și a mediei de absolvire la un grup de candidați la grupul școlar profesional M.I.A. din București ne oferă un material bogat de reflecție și în unele cazuri chiar de concluzii preliminare :

— Discrepanța mare între rezultatul de la examenul de admitere și mediile de absolvire nu face altceva decît să confirme subiectivitatea aprecierilor prin note și inegalitatea de predare și de notație.

— Atît din aplicarea testelor, cît și din rezultatele de la examenul de admitere, se poate trage concluzia unei pregătiri școlare cu răspunsuri mecanice, fără să se fi încurajat judecata personală, deprinderea de a valorifica cunoștințele dobîndite. Evident, grupul cercetat a fost compus din elemente slabe și o generalizare ar părea pripită, dar alcătuirea omogenă a grupului nu poate explica cvasiunanimitatea răspunsurilor slabe în problemele de raționament.

— Corelația ridicată între teste și examenul de admitere nu arată că cele două categorii de probe s-au suprapus, cercetînd performanțe egale. Dispersiunea mică în limita inferioară a rezultatelor de la teste și stabilirea unei scări valorifice 1—10 pentru acest grup au demonstrat nivelul scăzut al candidaților (de unde concordanța dintre rezultatul testelor și al examenului de admitere), dar nu și capacitatea lor reală la aptitudini. Dacă se compară rezultatul examenului de admitere cu testele etalonate pe colective mai largi, corelația nu mai apare atît de mare.

— Din cele arătate la punctul 3 și din analiza generală a rezultatelor, reiese încă un alt fapt de mare importanță : în practica actuală, examenul de admitere la școlile profesionale și liceele de specialitate copiază sistemul examenului de la liceul teoretic (examen la matematică și limba română). Prin aceasta se stabilește — și rezultatele o arată — o gradație calitativă, situîndu-se școala profesională pe un plan inferior față de liceu. După părerea noastră, această poziție este neștiințifică. Școala profesională nu este un tip inferior de școală față de liceu, ci un alt tip de școală. Astfel, deosebirea trebuie marcată nu prin cuantumul de cunoștințe dobîndite, ci prin aptitudinile solicitate de meseriile viitoare ale elevilor.

Considerăm că în școlile profesionale, mai mult decît în alte unități școlare, este mai imperios necesară aplicarea examenului de aptitudini. Pînă la stabilirea unui instrument de testare, verificat și adecvat școlilor noastre profesionale, se recomandă introducerea la examenul de admitere și a unor materii specifice acestui tip de învățămînt (eventual desen).

— Aplicarea testelor cu răspunsuri prin alegere a subliniat încă o dată valabilitatea acestei metode și constituie o sugestie pentru punerea în practică a metodei de învățare programată, care — în special la învățămîntul profesional — a dat în toate țările rezultate bune.

— Considerăm necesară urmărirea activității școlare a elevilor testați și reușiți la examenul de admitere, precum și verificarea acestor teste la alte grupuri școlare și în industrie.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВ В ПАРАЛЛЕЛИ СО ВСТУПИТЕЛЬНЫМ ЭКЗАМЕНОМ

(Р е з ю м е)

В параллели со вступительным экзаменом в лицее и профессиональных школах при Министерстве пищевой промышленности были применены (к 90 кандидатам) и следующие тесты: прогрессивный тест по математике; прогрессивный тест по румынскому языку; тест внимания (Пьерон) тест по установлению реляций между формами; „рельсовый" тест Меде; тест по аналогии геометрических фигур; тест по пространственно-функциональной перцепции.

В общем, были получены высокие указатели корреляции между результатами (этих двух экзаменов) для „крайних" позиций; разница замечается в „средних" позициях. В заключительной части автор предлагает введение — в особенности в специальных и профессиональных школах — экзамена для проверки способностей.

L'APPLICATION D'UNE BATTERIE DE TESTS PARALLÈMENT AU CONCOURS D'ADMISSION

(R é s u m é)

Parrallèlement au concours d'admission dans le lycée et les écoles professionnelles appartenant au Ministère de l'Industrie Alimentaire de Bucarest, on a appliqué à 90 candidats les tests suivants : test de progression éducative et mathématique ; test de progression éducative — langue roumaine ; test d'attention Piéron ; test concernant la relation des formes (National Institute of Industrial Psychology) ; test de rails (Moede) ; test analogique de figures géométriques (Meuris, G. — Belgique) ; test de perception spatiale fonctionnelle (Meuris, G.).

En général, on a obtenu des corrélations élevées entre les résultats des deux examinations pour les cas extrêmes, mais elles ont été différentes pour les éléments moyens. On conclut en soutenant la necessité d'introduire — particulièrement aux lycées de spécialité et aux écoles professionnelles — des examens d'aptitude et d'attitude.

THE USE OF A BATTERY OF TESTS TOGETHER WITH THE ENTRANCE EXAMINATION

(A b s t r a c t)

Together with the entrance examination to the lycée and vocational schools of the Ministry of Food Industry in Bucharest, the following tests have been applied to 90 candidates : educational progress test — mathematics ; educational progress test — Romanian language ; test of attention Pieron ; test of form relation (National Institute of Industrial Psychologie) ; test of rails (Moede) ; test of analogy of geometric figures — Meuris G. (Belgia) ; test of functional space perception — Meuris G.

Generally there have been high correlations between the two exams for the limit cases but they have been different at medium elements. As a conclusion it is advisable to introduce some skill and ability tests especially for techical lycées and vocational schools.

Nu notați nimic pe aceste foi, ci numai pe foile de răspuns

INSTRUCȚIUNI

Proba nr. 1

INTELIGENȚĂ TEHNICĂ

Aceasta este o probă pentru verificarea capacității tale de înțelegere a unei indicații primite și a aptitudinilor dobîndite în școală pentru a putea urmări mișcarea unor corpuri în spațiu și pentru a putea stabili relațiile între ele.

1. — Caută să înțelegi bine directivele primite înainte să începi rezolvarea problemelor din această probă.

2. — Vei obține cel mai bun rezultat răspunzînd la toate întrebările, deoarece vor fi notate toate răspunsurile tale corecte. De aceea, trebuie să lucrezi cu atenție, fără să pierzi prea mult timp pentru fiecare întrebare în parte.

3. — Dacă termini înainte ca timpul acordat pentru temă să se fi terminat, revin-o asupra acelor întrebări asupra cărora n-ai fost sigur în răspunsurile pe care le-ai dat.

Iată un exemplu pentru proba nr. 1 :

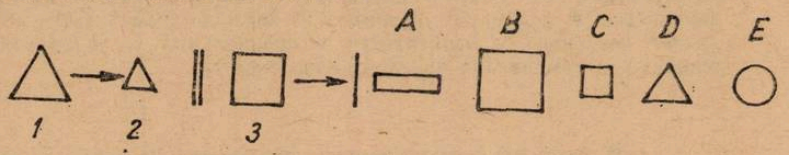


Fig. 1

În prima coloană ai două figuri geometrice (două triunghiuri 1 și 2). Triunghiul nr. 1 a devenit mai mic în figura nr. 2. În coloana a doua, la nr. 3, este un pătrat. Ți se cere să afli în ce s-a transformat acest pătrat, modificîndu-se în același fel ca triunghiul 1 și 2. În coloana a 3-a sînt 5 figuri geometrice (A.B.C.D.E.). Însemnează pe foaia de răspunsuri cu un X în dreptul literei care reprezintă răspunsul corect. Triunghiul I a devenit în exemplul nostru mai mic, deci și pătratul va deveni mai mic și trebuie să însemnezi cu X litera „C", care în coloana a treia arată un pătrat mai mic.

Iată un alt exemplu : în ce fel s-a transformat figura 1 și 2 în desenul de mai jos ? Triunghiul 1 este înnegrit în figura 2. Încercați să vedeți cum se va transforma hexagonul de la numărul 3 și stabiliți care din figurile din coloana a 3-a reprezintă răspunsul corect. Desigur, hexagonul de la litera D este răspunsul corect. Deci, trebuie să însemnați cu X, pe foaia de răspunsuri, în dreptul literei D.

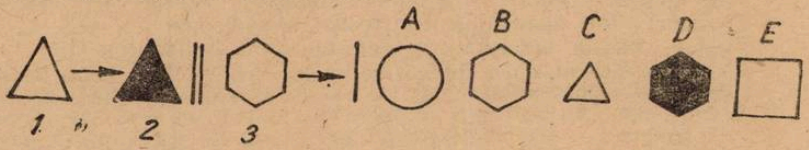


Fig. 2

Încercați să rezolvați exercițiile de mai jos (3, 4 și 5). Faceți raționamentele în felul în care s-au făcut în exemplele 1 și 2.

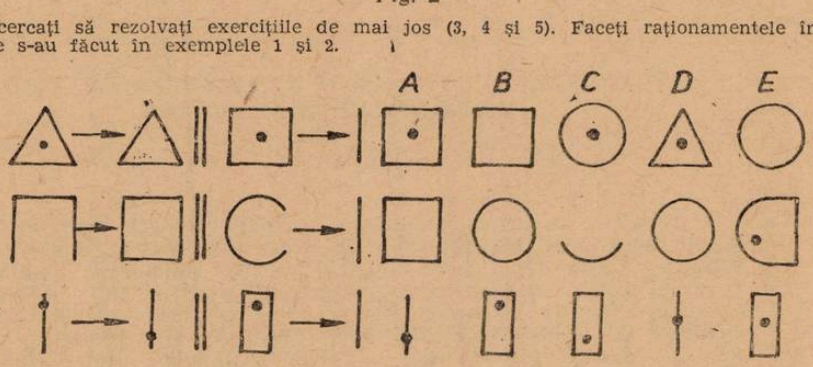


Fig. 3

Verificați dacă ați înțeles bine instrucțiunile. Puteți pune orice întrebare în legătură cu rezolvarea acestei probe. În cazul că ați făcut o însemnare greșită a vreunui răspuns, încercuiți răspunsul greșit (X) și notați din nou răspunsul pe care-l considerați corect.

Așteptați semnalul pentru a începe.

Nu se notează nimic pe aceste pagini, ci numai pe foaia de răspuns

Proba nr. 2

INTELIGENȚĂ TEHNICĂ

Priviți aceste cuburi :

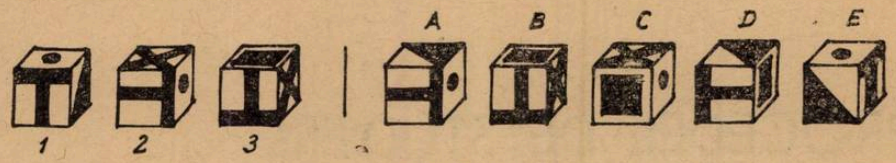


Fig. 1

Cubul nr. 1 din stînga are un punct negru pe suprafața de sus ●. La cubul nr. 2, punctul negru se află pe suprafața din dreapta, iar pe suprafața de sus se află un ×, fiindcă s-a întors cubul spre dreapta.

Priviți acum cubul nr. 3, punctul negru nu mai este vizibil, el se află pe baza cubului, iar × care era pe suprafața de sus de la cubul nr. 2 este pe suprafața din dreapta a cubului nr. 3. Cubul a fost întors din nou spre dreapta și pe suprafața de sus se află un pătrat înnegrit ■.

Imaginați-vă că acest cub (nr. 3) va fi întors din nou spre dreapta și arătați pe ce parte se va găsi suprafața cu pătratul negru. Indicați care dintre cuburile A.B.C.D.E. reprezintă noua poziție a cubului. Răspunsul este : cubul notat cu litera D. Însemnați, deci, cu × în dreptul literei D de pe foaia de răspunsuri :

Iată o altă serie de cuburi :

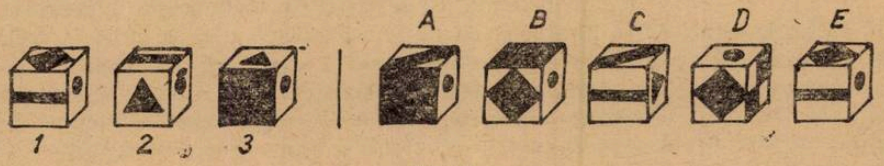


Fig. 2

Încercați să vedeți în ce sens a fost întors cubul nr. 1, ca să se obțină linia — pe suprafața de sus a cubului de la nr. 2. Desigur, mișcarea s-a făcut în sus. Continuați să întoarceți cubul nr. 2, tot în sus, și veți obține cubul nr. 3, care va avea pe suprafața de sus un triunghi. Continuați mișcarea tot în sus și arătați care dintre cuburile A.B.C.D.E. reprezintă noua poziție a cubului nr. 3. Răspunsul pentru acest exemplu este cubul din dreptul literei B. Trebuie deci să însemnați pe foaia dv. de răspunsuri cu un × în dreptul literei B.

Încercați să rezolvați exercițiul de mai jos :

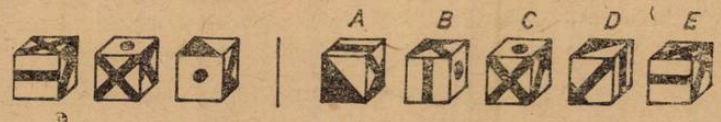


Fig. 3

În exercițiul nr. 3, cubul nr. 1 a fost întors în jos, astfel că × de pe suprafața de sus se află în față la cubul nr. 2, iar punctul de sus de la nr. 2 se află pe suprafața din față de la cubul nr. 3. Dacă cubul nr. 3 este supus la aceeași mișcare (în jos), care dintre cuburile notate cu A.B.C.D.E. va reprezenta noua sa poziție ? Răspunsul corect este : cubul notat cu litera A. Deci, veți însemna cu × în dreptul literei A de pe foaia dv. de răspunsuri.

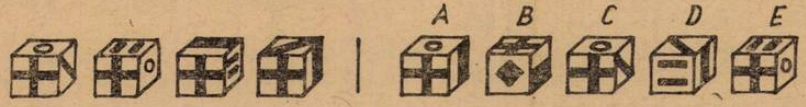


Fig. 4

La exercițiul nr. 4, cubul nr. 1 a fost întors spre dreapta și la fel cuburile 2, 3 și 4. Continuați să întoarceți cubul nr. 4, tot spre dreapta, și alegeți din cuburile notate cu A.B.C.D.E. care dintre ele arată noua poziție a cubului nr. 4. Răspunsul corect este cubul notat cu litera „C". Însemnați, deci cu × pe foaia de răspunsuri în dreptul literei „C".

Dacă nu mai aveți nici o întrebare de pus, așteptați semnalul pentru a începe rezolvarea problemelor din probă.

PROCEDEE DE STUDIERE A TEXTULUI LITERAR

Asist. univ. VISTIAN GOIA

I. PROBLEMA CERCETATĂ

Este ştiut faptul că perceperea operei literare variază în funcţie de vîrsta cititorilor, de temperamentul şi experienţa lor de viaţă. Cu toate aceste diferenţieri de la un cititor la altul, elevii, în special cei de vîrstă şcolară mică şi mijlocie, trebuie atent călăuziţi pentru a sesiza cu uşurinţă mesajul operei literare, pentru a-şi da seama de resorturile şi specificul influenţei exercitate de operă asupra lor. Ei trebuie ajutaţi să ştie citi şi gusta opera literară, să-şi explice nu numai conţinutul ei, ci şi natura emoţiei trăite, factorii care le provoacă şi le menţine plăcerea estetică de a citi o carte.

În clasa a IV-a nu poate fi vorba de o adevărată analiză a scurtelor texte oferite de manual, obiectivul central fiind aci formarea unei citiri corecte şi expresive.

Primele elemente de analiză, primele noţiuni de literatură, elevul le întîlneşte în clasele V—VII. În aceste clase, prin însuşirea treptată a anumitor noţiuni, elevii devin tot mai conştienţi de specificul literaturii, de influenţa şi farmecul pe care le poate exercita asupra cititorului. Iată de ce analiza textului literar în aceste clase prezintă un interes deosebit, atît metodic, cît şi pedagogic.

II. OBIECTIVELE CERCETĂRII

În cercetarea de faţă nu am vizat toate aspectele studierii textului literar în clasele V—VII, ci numai cîteva, după părerea noastră de cea mai mare însemnătate pentru analiza fidelă şi diferenţiată a textului literar :

— procesul alcătuirii planului simplu ;

— reproducerea orală a unui text literar în funcţie de natura textului (narativ, descriptiv, dialogat) ;

— analiza poeziei lirice, specificul ei.

În funcţie de cercetarea acestor probleme, am urmărit şi experimentarea anumitor procedee de muncă independentă a elevilor în analiza textelor respective.

Ne-am oprit asupra acestor probleme pentru că unii profesori nu acordă suficientă atenţie nici alcătuirii planului simplu, nici reproducerii orale sau comentării textului. Cele două activităţi nu sînt privite în interdependenţă şi nici diferenţiate în funcţie de specificul textului. De fapt, planului nu i se acordă aceeaşi importanţă în însuşirea conţinutului operei nici de către metodicieni. Pentru V. V. Golubkov[1]

[1] V. V. Golubkov, *Metodica prepodavania literaturî*, Ucipedghiz, Moskva, 1962, p. 102—103.

alcătuirea planului are însemnătate numai în lecţiile de orientare, în etapa de trecere de la citirea operei la analiza ei şi numai în măsura în care nu va fi dăunătoare trăirii moral-estetice a elevilor.

Dimpotrivă, A. I. Lipkina[2], care s-a ocupat special de această problemă, consideră că pentru elevii claselor mari planul este rezultatul muncii lor asupra unei opere literare, iar pentru elevii claselor mici planul este un mijloc de înţelegere a textului. Elevii claselor mari sînt capabili să povestească texte mari şi complexe fără a folosi un plan special alcătuit, pe cînd pentru elevii claselor mici planul este un sprijin necesar în reproducerea momentelor esenţiale ale textului. Un lucru rămîne evident: calitatea reproducerii de către elevi a conţinutului operei depinde de justeţea împărţirii logice a textului, în aşa fel încît fiecare fragment să constituie o unitate şi în acelaşi timp o parte a întregului text, cum şi de formularea mai mult sau mai puţin fericită a componentelor planului.

III. METODICA DESFĂŞURĂRII EXPERIMENTULUI

Pentru atingerea acestor obiective am efectuat un experiment la clasele V—VII, începînd cu 4 clase a V-a, care au fost urmărite pînă la încheierea clasei a VII-a *.

Ca probă de intrare în experiment, pentru a constata felul cum elevii împart un text literar în fragmente logice în vederea întocmirii planului simplu şi a rezumatului, am utilizat, la toate clasele, lectura *Lizuca găseşte gazdă bună în dumbravă de* M. Sadoveanu. Tabelul nr. 1 sintetizează rezultatele obţinute.

Tabelul nr. 1

Rezultatele alcătuirii planului simplu la lectura „Lizuca găseşte gazdă bună în dumbravă".

Clasa	Nr. de elevi	Nr. ideilor scoase	Media de idei pe 1 elev	Idei sub forma propoziţiilor enunţiative	Idei sub forma frazelor (2—4 predicate)	Idei sub formă de titluri
a V-a A	35	224	6	67 = 30 %	71 = 32 %	86 = 38 %
a V-a B	30	175	6	72 = 41 %	52 = 30 %	51 = 29 %
a V-a C	38	239	6	107 = 44 %	74 = 31 %	58 = 25 %
a V-a D	24	152	6	52 = 34 %	30 = 19 %	70 = 46 %
—	—	790	—	298 = 37,72 %	227 = 28,73 %	265 = 33,54 %

Ce ne arată aceste date? În primul rînd, tabelul atestă orientarea elevilor în activitatea de alcătuire a planului simplu în trei direcţii.

Observăm că din totalul ideilor (790) doar 37,72% au fost redate de elevi concis, sub forma propoziţiilor enunţiative. Un număr destul de mare de idei (28,73%) au fost formulate greoi, sub forma frazelor stufoase şi adesea încîlcite. O bună parte din idei (33,54%) au fost scoase sub formă de titluri (Descrierea dumbrăvii, Găsirea culcuşului etc.), prin folosirea exagerată a infinitivelor lungi, substantivate. Am reţinut, ca o constatare cu caracter general, faptul că elevii clasei

[2] A. I. Lipkina, *Alcătuirea planului unui text*, în vol. *Razvitie mişlenia na urokah obiasnitelnogo citenia*, Moskva, 1961, p. 125—161.

* La clasele experimentale (a V-a A şi a V-a B) de la Liceul „N. Bălcescu" au predat prof. I. Oşianu şi M. Şchiopu. Clasele de control au fost alese de la Liceul „Racoviţă" şi Şcoala generală nr. 14 din Cluj.

a V-a au tendința de a scoate un număr sporit de idei principale. Așa se explică media de 6 idei pentru fiecare elev din cele 4 clase, în loc de 4 idei cîte trebuiau.

Rezumatele elevilor le-am putut grupa în trei categorii, după conținutul și forma lor de redactare, ele oglindind orientarea elevilor în alcătuirea planului de idei, comentat mai sus. Rezumatele dezvoltate din idei-propoziții enunțiative erau potrivite ca întindere cuprinzătoare, redactate într-un stil fluent. Cele redactate după idei-fraze erau prea stufoase, năpădite de amănunte, redate într-un stil incoerent, imprecis, iar rezumatele care au avut ca ghid idei-titluri se caracterizau prin ignorarea cîte unui moment esențial din lectură, forma lor suferind de simplism.

Pentru a constata ce reține elevii dintr-o poezie lirică la una din clase (clasa a V-a B), le-am cerut să redea în scris conținutul poeziei *Mama* de G. Coșbuc. Iată în tabelul nr. 2 sintetizate în cifre elementele reținute.

Tabelul nr. 2

Rezultatele analizei poeziei MAMA de G. Coșbuc

Clasa și total elevi	Dragostea poetului pentru mama sa	Dorul mamei pentru băiatul plecat	Legătura sentiment — natură
Cl. a V-a B 30 elevi	21 = 70%	16 = 53%	4 = 13%

Conținutul poeziei *Mama* poate fi redus pentru elevii de clasa a V-a la cele trei elemente de mai sus. Am constatat că sentimentul de dragoste al poetului pentru mama sa a fost remarcat și comentat de 70% din elevii clasei, iar cei mai mulți l-au motivat prin faptul că poetul se găsea departe de casa părintească. Cu toate că sentimentul de dor al mamei pentru băiatul plecat e dominant în poezie, l-au sesizat, fără să-l motiveze, doar 53% din elevi. Că poezia lirică e greu de analizat pentru elevi ne-a convins numărul foarte mic (13%) al celor care au sesizat legătura dintre natură și starea sufletească a mamei, subliniind faptul că natura accentuează sentimentul de dor, aproape dureros și imprimă poeziei o tonalitate melancolică. În schimb, o bună parte din elevi, au povestit strofă de strofă conținutul poeziei, ca la analiza unui text narativ, considerînd probabil că și în cazul poeziei lirice subiectul are aceeași importanță.

Ținînd seama de toate aceste observații, am experimentat alcătuirea planului simplu și reproducerea conținutului unor lecturi pe parcursul a opt sisteme de lecții : *Pupăza din tei, Uzina vie, Sergentul, Porțile de Fier, Vizita, Domnu' Trandafir, Puiul, Premiul întîi*, lecturi care prezintă diferențe în ce privește modul de expunere dominant, deci planul de idei și reproducerea orală trebuind să aibă anumite particularități deosebitoare. De asemenea, pentru analiza experimentală a poeziei lirice ne-am oprit asupra următoarelor creații : *Mama, Pastel* (Coșbuc) ; *Freamăt de codru, La mijloc de codru*, (Eminescu) ; *Iarna* (Alecsandri) ; *Doina* (poezie populară) ; *Moartea căprioarei* (Labiș).

Cu ce operație trebuie să se înceapă *activitatea de întocmire a planului ?* De obicei, elevii sînt puși să citească pe fragmente „ghicite" ad-hoc de către ei, sau fiind opriți acolo unde crede profesorul că s-a terminat un fragment. Apoi, sînt obligați să rezume conținutul fragmentului și să formuleze ideea. Procedîndu-se astfel, tot timpul de la particular la general, elevii, atunci cînd comentează conținutul unui fragment și-i formulează ideea, nu au în vedere conținutul lecturii în ansamblul ei. De aceea, în studierea lecturilor cu caracter narativ, la clasele

experimentale, s-a procedat puțin deosebit. Înainte de a se face citirea pe fragmente, elevii au fost orientați, prin anumite întrebări, asupra desfășurării în mare a acțiunii. Mai precis, ei trebuiau *să observe independent momentele nodale ale acțiunii.* Au fost ajutați să le sesizeze prin astfel de întrebări : De ce este supărat Nică ? Ce face el pentru a scăpa de pupăză ? Ce i se întîmplă din această cauză ? etc. *(Pupăza din tei).* După această operație, în funcție de momentele cheie ale acțiunii, elevii au putut să delimiteze cu ușurință și aproape singuri fragmentele operei și să concentreze într-o propoziție enunțiativă conținutul fiecăruia. Se poate pune întrebarea : de ce ideile dintr-un plan al unui text narativ trebuie numaidecît să îmbrace forma unor propoziții enunțiative ? În primul rînd, pentru că planul textului narativ este planul acțiunii, ori succesiunea de întîmplări poate fi sintetizată cel mai bine prin propoziții enunțiative care se pot continua una pe alta și pot fi cu ușurință dezvoltate de către elevi, atunci cînd le cerem acestora să reproducă oral sau scris conținutul textului respectiv. Iată *ideile unui plan simplu,* așa cum au fost formulate de majoritatea elevilor claselor experimentale.

PUPĂZA DIN TEI

a. Mama îl scoală pe Nică de dimineață.
b. El pleacă la cîmp cu mîncare pentru lingurari.
c. La întoarcere, Nică prinde pupăza.
d. Mătușa Măriuca se supără de dispariția pupezei.
e. Nică încearcă s-o vîndă la iarmaroc.
f. Pupăza se întoarce în teiul satului.
g. Nică se liniștește.
h. Mama lui Nică și mătușa Măriuca se împacă.

Probleme cu mult mai dificile pun *operele cu un pregnant caracter descriptiv.* Ce formă trebuie să capete planul și care este eficiența lui în analiza acestora ? A. I. Lipkin arată că „Dacă elevul nu poate să-și reprezinte clar situația descrisă în text, el nu este în stare să facă corect analiza textului"[3]. În această privință, planul — care în cazul operelor de acest gen este mai mult un plan de tablouri — cuprinde, pe de o parte, evoluția spațială sau temporală a descrierilor, iar pe de alta, succesiunea stărilor sufletești ale scriitorului, îi ajută pe elevi să-și reprezinte vizual sau auditiv tablourile descrise și să retrăiască emoția cu care au fost create — cale sigură pentru înțelegerea și analiza operei. Iată de ce la analiza textului *Porțile de fier,* înainte de a întocmi planul, am cerut elevilor claselor experimentale să efectueze ca muncă independentă *gruparea expresiilor* care trezesc *imagini vizuale* (perdele de umbră, luciul plumburiu al apei, coamă gălbuie și creață etc.) și *auditive* (apa se scufundă bolborosind, se burdușește și urlă, Dunărea mugește mai tare etc.). După comentarea acestor expresii, am orientat elevii asupra textului, pentru a observa în ce părți ale lui domină imaginile vizuale (în partea de început și de sfîrșit) și în ce părți cele auditive (în partea de mijloc a textului). De ce ? Pentru că Dunărea este deschisă în trei momente : înainte de a intra în pragul gherdapurilor, în luptă cu munții Carpați și Balcani și după ce *Porțile de fier* au fost deschise. În felul acesta, elevii claselor experimentale au delimitat foarte ușor cele trei fragmente logice ale textului, concentrînd în trei formulări conținutul lor.

[3] A. I. Lipkin, *Op. cit.,* p. 154—155.

PORȚILE DE FIER

a. Spre asfințit, cînd crestele munților par aprinse, apa Dunării capătă un luciu plumburiu în apropiere de pragul gherdapurilor.

b. În luptă cu munții Balcani și Carpați, Dunărea mugește, se burdușește și urlă, dar iese victorioasă.

c. „Porțile de fier" s-au deschis și Dunărea este salutată la pragul țării de rîul Bahna, legîndu-și destinul de cel al patriei noastre.

Alcătuirea planului de idei la *lecturile în care modul de expunere dominant este dialogul* ridică probleme asemănătoare textelor narative. Întrucît prin dialog se continuă desfășurarea unei întîmplări sau se adaugă alta, ideile planului, de cele mai multe ori, iau forma propozițiilor enunțiative. Important este să-i obișnuim pe elevi să nu confunde conținutul ideii cu modul de expunere, dialogul. Pentru a ușura procesul alcătuirii planului simplu, s-a folosit, ca procedeu al muncii independente, delimitarea pasajelor dialogate de cele narative sau descriptive și comentarea lor. Dăm spre exemplificare, așa cum a fost întocmit de majoritatea elevilor din clasele experimentale, planul simplu al schiței.

VIZITA...

a. De ziua lui Ionel, autorul face o vizită doamnei Popescu.
b. Gazda discută cu musafirul probleme legate de educația copilului.
c. Ionel se comportă necuviincios față de servitoare.
d. Prin mai multe isprăvi, Ionel dovedește proasta educație primită.

Analiza poeziei lirice prezintă pentru elevii cl. V-VII dificultăți incomparabil mai mari decît orice text în proză. Aceasta pentru că „A defini, a analiza poezia înseamnă a arăta adaptarea imaginii, pe de-o parte, a ritmului și a sonorității, pe de alta"[4]. Elevii sînt la vîrsta cînd preferă lecturile narative, iar manualele îi pun în contact cu prea puține creații lirice. Ei sînt tentați, așa cum s-a văzut din proba de control, să caute și aici un subiect pentru a-l povesti. Or, „...în genul liric mai repede avem de a face cu teme, decît cu subiecte : pe o anumită temă poetul își cîntă fiorul său lăuntric și prin ea ni-l face accesibil"[5]. De aceea, în analiza poeziei lirice, la clasele experimentale am căutat să abatem silința elevilor de a vedea în conținutul lor vreun subiect sau povestirea unor întîmplări. Pentru a fi cît mai accesibile elevilor, i-am orientat să sesizeze *sentimentul* dominant sau îmbinarea, alternarea ori succesiunea gradată a anumitor *stări emotive*, să simtă o anumită *atmosferă*, redată printr-o *tonalitate și rezonanță* a versurilor.

Din lecțiile experimentale am constatat că chiar dacă în poezia lirică se poate descoperi un fir epic (de ex. *Mama* și *Moartea căprioarei)* analiza nu trebuie axată în primul rînd pe aceasta, ci pe evoluția trăirilor emotive ale eroului liric, ele constituind adevăratul conținut al poeziei. Astfel, în cazul poeziei *Moartea căprioarei,* analiza a vizat în principal evoluția stărilor sufletești, exprimate prin monologul liric al eroului, chiar dacă s-a pornit de la firul ei epic. Prin anumite întrebări (cum evoluează stările sufletești ale eroului în raport cu momentele vînătorii ?), sub supravegherea profesorului, elevii au analizat astfel poezia.

[4] André Michele, *Essais sur la poésie,* „Cahiers pédagogiques" nr. 4/1963.
[5] Liviu Rusu, *Estetica poeziei lirice,* ed. a II-a, Casa Școalelor, 1944, p. 113—114.

MOARTEA CĂPRIOAREI
(evoluția stărilor sufletești ale eroului liric)

Lupta interioară dintre remușcarea eroului și conștiința că jertfa era necesară.

a. *Eroul liric încearcă un sentiment de* tristețe amară, *determinat de secetă și foamete.*
b. *Conștiința lui este* neliniștită *la gîndul că, împotriva datinilor, căprioara trebuie să moară.*
c. Frămîntarea interioară *se intensifică la maximum în momentul apariției gingașei vietăți.*
d. *Moartea căprioarei provoacă eroului* durerea și revolta *care-l epuizează sufletește.*
e. Zbuciumul său sufletesc *se sfîrșește prin acceptarea necesității sacrificiului.*

Printr-o astfel de concentrare a conținutului poeziei, elevii au desprins cu mai mare ușurință succesiunea gradată a trăirilor intime ale eroului liric de la o stare de neliniște și frămîntare interioară la durerea și revolta care-l epuizează sufletește. Nefiind un plan de idei care să sintetizeze o acțiune, ci un plan al gradării sentimentelor eroului liric, elevii nu au mai fost înclinați să povestească conținutul poeziei, ci să-l comenteze și să caracterizeze eroul liric, și nu desfășurarea filonului epic care are o importanță secundară.

Reproducerea conținutului unui text literar este operația care succede întocmirii planului de idei. Ea înseamnă o redare fidelă, logică, dar și colorată a esențialului lecturii respective. Dacă mulți elevi ajung să se exprime încîlcit, plat și inexpresiv, aceasta se datorește faptului că, la ora de literatură, nu s-a acordat suficientă atenție acestei chestiuni.

Reproducerea conținutului unei narațiuni ridică probleme deosebite, mai ales în ceea ce privește forma pe care o îmbracă reproducerea. Din experiența noastră, la clasele experimentale am constatat că, în reproducerea integrală a textului, pentru a respecta specificul lui (determinat de modul de expunere dominant și de stilul scriitorului), elevii trebuie orientați spre faptele de limbă și stil cele mai caracteristice. În acest sens, în unele școli franceze se aplică un procedeu care „constă în a-i face pe elevi să caute întrebări asupra textului"[6].

Pentru a reproduce conținutul lecturii *Pupăza din tei*, am incitat elevii, ca activitate independentă, să-și pună întrebări despre felul cum Creangă întrebuințează anumite verbe care exprimă mișcarea: a găbui, a mocoși, a tufli, a toloncăni, a se lua la ciondănit etc. Am pus pe unii elevi să redea acțiunile lui Ion pentru prinderea pupezei, pe alții să povestească supărarea mătușii Mărioara sau întîmplarea din iarmaroc, iar pe urmă un elev să reproducă oral întreg conținutul lecturii. În felul acesta, stilul alert, plin de mișcare și surpriză, printr-o meșteșugită îmbinare a unor fapte de limbă specifice scriitorului, s-a păstrat și în reproducerea orală a elevilor, fapt ce i-a determinat să înțeleagă în ce constă farmecul povestirii lui Creangă.

Reproducerea orală a conținutului unor texte cu caracter descriptiv e mult mai dificilă pentru elevi. Aceasta pentru că le cerem mai puțin să enumere componentele tabloului sau peisajului respectiv și mai mult să evoce, adică să înfățișeze verbal, să dea viață priveliștii zugrăvite de scriitor, ajutîndu-se atît de unele expresii ale autorului, cît și de propriul lor vocabular. De aceea, planul la lecturile descriptive trebuie să fie puțin mai dezvoltat decît în cazul textelor narative (de ex. planul la *Porțile de fier*), pentru a ușura comentariul elevilor.

[6] Expériences et sugestions pour le premier et le second cycle, „Cahiers pédagogiques" nr. 54/1965, p. 54.

Tot în acest sens, gruparea, prin muncă independentă, a expresiilor prin care scriitorul creează imagini vizuale sau auditive, comentarea lor, ușurează elevilor reproducerea conținutului. Important este să-i obișnuim pe elevi să vadă și dincolo de tabloul de natură descris, să observe trăirile intime ale scriitorului. Bunăoară, Vlăhuță *(Porțile de fier)*, privind Dunărea în cele trei momente, trăiește succesiv sentimente de admirație și încîntare, apoi sufletul poetului e zbuciumat ca și apele fluviului și, în sfîrșit, este cuprins de liniște, împăcare și mîndrie.

Lecturile în care modul de expunere dominant este dialogul prezintă pentru elevi dificultăți mai ales privind logica și caracterul literar al reproducerii orale. Greutatea constă în transpunerea textului dialogat în vorbire indirectă, deci în redarea conținutului la persoana a treia. Dacă exprimarea elevilor este prolixă, imprecisă și incorectă, aceasta se datorește în mare măsură folosirii defectuoase a verbelor de declarație : a spune, a întreba, a răspunde. De cele mai multe ori, elevii cînd vor să citeze un pasaj dialogat sau nu întrebuințează nici un verb de declarație, sau repetă la persoana a treia verbul „a zice", reproducerea fiind permanent întreruptă de intercalarea acestui verb. Or „repetarea exagerată, devenită tic, a verbului a zice are caracter neliterar" [7].

Pentru a înlătura aceste neajunsuri, la clasele experimentale am pus elevii, ca muncă independentă, să redea conținutul unor lecturi studiate din perspectiva unui singur personaj, ca de exemplu reproducerea conținutului lecturii *Uzina vie* din perspectiva personajului Filip sau a bucății *Premiul întîi* din perspectiva lui Niculaie Moromete, deci redarea conținutului la persoana întîi, apoi transpunerea lui obiectivă la persoana a treia.

IV. *Rezultatele experimentului* s-au concretizat prin anumite lucrări de control date la sfîrșitul fiecărei clase (V–VII), ele constînd din întocmirea planului simplu al unor lecturi necunoscute, din recunoașterea modurilor de expunere dintr-un text nestudiat, din mici compuneri sau analize literare.

Elevii claselor experimentale, în comparație cu cei din clasele de control, au făcut progrese însemnate în :

— sesizarea justă a fragmentelor logice dintr-un text și concentrarea conținutului lor în tot atîtea idei — 4 față de 6 sau 7 cîte au scos în medie elevii claselor de control ;

— redarea ideilor planului în propoziții enunțiative — 60% față de 20% — deci o diferență de 40% între cele două categorii de clase ;

— evitarea formulărilor în fraze pe care nu le pot stăpîni corect, precum și a ideilor — titluri simpliste, care duc la o exprimare rudimentară și șablonardă.

Aceste diferențieri se motivează prin :

— aplicarea procedeelor de muncă independentă la clasele experimentale : observarea individuală a momentelor cheie ale acțiunii operei, delimitarea tot independentă a fragmentelor corespunzătoare ;

— adaptarea planului simplu la natura textului : narativ, descriptiv, dialogat.

Pentru a ne convinge de felul cum elevii au învățat să analizeze o poezie lirică, la sfîrșitul cl. a VII-a li s-a dat un chestionar privind analiza poeziei

[7] *Gramatica limbii române*, vol. II, Ed. Acad. R.P.R., Buc., 1963, p. 344.

Moartea căprioarei. Elevii trebuiau să răspundă la întrebările : Ce fel de poezie este ? Care este modul de expunere dominant ? Redați pe scurt conținutul poeziei.

Am căutat să desprindem criteriile după care s-au condus elevii în analiza poeziei. De felul cum au considerat-o, epică sau lirică, a depins întreaga analiză. Din elevii claselor experimentale, 74% și 80% au considerat-o lirică, analizele lor axîndu-se pe comentarea trăirilor intime ale eroului liric, concretizate într-un plan al gradării lor.

La clasele de control, neținîndu-se seama de specificul poeziei lirice, ignorîndu-se deosebirile dintre un plan de idei și un plan al evoluției stărilor emotive, trăite de poet, elevii au analizat poezia *Moartea căprioarei* ca pe o creație epică, și, ca atare, au întocmit un plan de idei superficial (plecarea la vînătoare, așteptarea vînatului, împușcarea căprioarei etc.) după care au povestit filonul epic al poeziei, ca în cazul unei opere epice în proză. În privința modurilor de expunere, elevii care au considerat-o poezie epică au indicat ca mod de expunere dominant narațiunea, iar elevii claselor experimentale au reținut în primul rînd descrierea.

Faptul că numai 57% și 50% din elevii claselor experimentale au remarcat monologul interior al eroului liric, iar din clasele de control nici unul, se poate motiva prin nestudierea în clasele V-VII a acestei noțiuni, rămînînd la latitudinea profesorului predarea ei. Experimentul ne-a convins că e necesară, întrucît numai prin cunoașterea ei elevii pot disocia vorbirea personajelor de reflecțiile scriitorului.

V. CONCLUZII.

Studierea textului literar în cl. V-VII ridică două probleme la fel de importante : utilizarea cu atenție sporită a celor trei variante ale planului simplu (plan de idei, plan de tablouri, plan al gradării sentimentelor eroului liric) și reproducerea orală a conținutului operelor în mod diferențiat, în funcție de specificul textului : narativ, descriptiv, dialogat.

Planul, după cum s-a văzut, își are importanța sa incontestabilă. El este pentru elevii cl. V-VII un punct de plecare și un ghid sigur în memorarea și reproducerea orală a conținutului operelor studiate. În activitatea de întocmire a planului, elevii se obișnuiesc să desprindă dintr-un text literar esențialul de secundar, să distingă specificul unei opere și elementele ei compoziționale.

Experimentul nostru a reliefat dezideratul potrivit căruia, pentru elevii acestor clase, planul trebuie să cuprindă formulări cît mai concise și accesibile elevilor, de preferință în propoziții, mai puțin în fraze. În cazul operelor descriptive și lirice *(Porțile de fier, Moartea căprioarei)* componentele planului pot lua forma frazei pentru a oferi elevilor suficiente puncte de sprijin în comentarea lor. Planul trebuie adaptat naturii textului : pentru operele în care domină narațiunea se va întocmi un plan de idei, pentru operele descriptive prin excelență se va alcătui un plan al tablourilor, iar pentru scrierile cu un pregnant caracter liric planul va cuprinde evoluția, gradarea trăirilor intime ale eroului liric.

Reproducerea orală (adică redarea conținutului) trebuie adecvată naturii textului, modului de expunere dominant, stilului, faptelor de limbă specifice scriitorului. Textul narativ trebuie povestit, textul descriptiv trebuie comentat, iar cel dialogat redat. Reproducerea orală a elevilor nu poate fi încorsetată de ideile planului, dar planul constituie cadrul ei de desfășurare, ferindu-l pe elev de o reproducere haotică.

ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ
(Резюме)

Экспериментальное исследование, проведенное в течение четырех лет в четырех классах (У-УII) привело автора к выводу о том, что изучение литературного текста выдвигает два важных вопроса: а) использование трех вариантов простого плана и б) устную передачу содержания в зависимости от специфики текста.

PROCÉDÉS D'ÉTUDE DU TEXTE LITTÉRAIRE
(Résumé)

Après une expérimentation déroulée dans quatre classes de V-e qu'il poursuit jusqu'à la fin de la classe de VII-e, l'auteur arrive à la conclusion que l'étude du texte littéraire soulève deux problèmes tout aussi importants : l'utilisation très attentive des trois variantes du plan simple (plan d'idées, plan de tableaux, plan de la graduation des sentiments du héros lyrique) et la reproduction orale du contenu des oeuvres par rapport aux particularités du texte (naratif, descriptif, dialogué).

SOME METHODS OF STUDYING THE LITERARY TEXT
(Abstract)

As a result of an investigation carried on in four of 5-th form classes, followed up to the end of the 7-th form, the author draws the conclusion that the study of a literary text implies two problems of the same importance : the use of the three types of simple plan (the plan of ideas, plan of stages, the plan of gradation the feelings of the lyrical character) with an increased attention, and the oral reproduction of the content in a different way regarding the type of the text (narrative, descriptive, dialogues).

Probleme psiho-pedagogice privind introducerea instruirii programate în învăţarea chimiei

Asist. univ. PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU
şi asist. univ. VIORICA LUPU

Problematica psiho-pedagogică privind realizarea instruirii programate, formele ei concrete în predarea diverselor discipline şcolare, cît şi limitele folosirii ei raţionale solicită cercetări experimentale speciale. Acest fapt ne-a determinat să studiem specificul psihologic al asimilării cunoştinţelor de chimie, structura specifică a situaţiilor de învăţare, elementele proprii de învăţare simbolică, structura unor algoritmi specifici în învăţarea chimiei, problemele mai importante privind formarea gîndirii chimice la elevi (geneza unor operaţii mintale specific angajate în procesul însuşirii şi al operării — practice şi mintale — cu cunoştinţele de chimie). Toate acestea au putut contribui la precizarea obiectivelor instructiv-formative în învăţarea chimiei la nivelul diferitelor clase, la stabilirea strategiilor metodice optimale în elaborarea textului programat.

Noi am îmbinat principiile programării liniare cu cele ale programării ramificate, pentru o variantă optimă în asimilarea cunoştinţelor de chimie — cu privire la care la noi în ţară nu s-au publicat încă cercetări — realizînd o variantă proprie faţă de unele încercări existente în acest sens în alte ţări. Am realizat 60 de lecţii experimentale, la clasele a VII-a, a VIII-a şi a IX-a*, în urma cărora rezultatele s-au dovedit a fi evident în favoarea programării.

1. Programarea conţinutului — selecţia informaţiilor, dozarea lor, asigurarea unei succesiuni raţionale, a unei organizări logice riguroase — constituie un aspect important al programării învăţării. După cum rezultă din practica şcolară, ca şi din cercetările contemporane asupra învăţării, modul de prezentare a informaţiilor, organizarea lor logică printr-o corelare şi ierarhizare a sistemului de noţiuni ştiinţifice în procesul predării au o influenţă determinantă asupra rezultatelor învăţării, atît în plan informativ, cît şi formativ. Am considerat că numai un mod eficient de programare a conţinutului — adecvat structurii logice proprii chimiei ca ştiinţă — poate determina formarea unor cunoştinţe temeinice de chimie, care să determine şi formarea la elevi a unei gîndiri, a unei viziuni

* Cercetările s-au desfăşurat la Liceul nr. 42, la clasele a VII-a şi a VIII-a (prof. Elena Mocanu) şi la clasele a IX-a (prof. C. Gheorghiu), unde au cuprins mai puţine capitole, avînd un caracter preliminar. Mulţumim pe această cale conducerii şcolii şi profesorilor respectivi pentru condiţiile asigurate.

științifice asupra fenomenelor și proceselor chimice. De aceea, chiar la clasa a VII-a am reorganizat modul de prezentare a cunoștințelor. Am asigurat, în prima parte, studiul mai aprofundat al unor noțiuni fundamentale despre structura substanțelor — prin introducerea unor noțiuni despre structura atomului și sistemului periodic — însușirea unor noțiuni privind legile chimiei, fenomenele și reacțiile chimice etc. De asemenea, însușirea de la început a limbajului propriu chimiei (simbol, formulă, pe baza noțiunii de valență; notarea în ecuații a reacțiilor chimice, pe baza înțelegerii tipurilor corespunzătoare de reacții și a capacității de a opera cu formulele chimice în notarea substanțelor și reacțiilor) a constituit un element important al programării mai raționale a conținutului în învățarea chimiei în școala generală.

În același sens, intervențiile experimentale privind modernizarea conținutului capitolului despre structura atomului și sistemului periodic (inclusiv folosirea „formei lungi" a acestuia), anumite reorganizări în succesiunea capitolelor, ca și în interiorul unor capitole (la clasele a VIII-a și a IX-a), astfel încît studiul sistematic al elementelor să se realizeze pe baza modelului de analiză oferit de cunoștințele despre structura atomului și sistemului periodic, conform logicii ce derivă din această sistematică, au constituit o importantă premisă a sporirii eficienței în învățarea chimiei la aceste clase.

Am considerat că programarea conținutului trebuie realizată în așa fel, încît să însemne în același timp o dirijare a procesului de formare a unor capacități intelectuale solicitate în procesul asimilării sistemului dat de cunoștințe — respectiv, formarea unor procedee mintale generalizate privind studiul fenomenelor chimice, rezolvarea unor situații problematice în învățarea chimiei.

2. Pentru realizarea acestor obiective de ordin formativ este deosebit de importantă programarea judicioasă a activității elevului, „proiecția" acelor acțiuni prin intermediul cărora cunoștințele să devină un bun al gîndirii sale independente. În această viziune, în lecțiile experimentale am accentuat asupra lucrărilor practice de laborator ale elevilor, asupra rezolvării unor situații problematice legate de aspectele practice și teoretice ale domeniului chimiei (probleme accesibile elevilor în condițiile prezentării unor informații și despre procedeele de lucru corespunzătoare).

Am conceput deci programarea ca realizîndu-se unitar, pe direcția conținutului și metodelor, a activității elevului în procesul învățării. În această viziune, vom încerca să ilustrăm unele posibilități, forme și variante ce s-au dovedit oportune în învățarea programată a chimiei. Experimentele desfășurate de noi în forma experimentului psiho-pedagogic, pe parcursul anilor școlari 1966—1967 și 1967—1968, au cuprins un număr de peste 60 lecții experimentale, realizate după principiile programării. Lecțiile experimentale s-au desfășurat pe bază de texte programate, care urmau principiile segmentării cunoștințelor în pași informaționali și asigurarea unei logici riguroase a acestora: darea unor sarcini-probleme cu caracter aplicativ pentru fiecare doză (unitate) de informație parcursă; întărirea acțiunilor elevului prin oferirea posibilității de verificare a corectitudinii răspunsului, ceea ce asigura condițiile de conexiune inversă pentru profesor și elev; asigurarea mersului treptat din etapă în etapă în însușirea conținutului noțional, pe baza dirijării acțiunilor practice și mintale ale elevilor. Aceasta înseamnă implicit asigurarea condițiilor de detașare treptată de punctele de sprijin și de formare a unor acțiuni mintale corespunzătoare la elevi. Realizarea acestor principii în

[1] V. V. Golubkov, *Metodica predovania literaturi*, Ucipedghiz, Moskva, 1962, p. 102—103.

texte programate — după care lucra individual fiecare elev — a impus o diversificare de forme și variante, în funcție de obiectivele instructiv-educative, de structura expunerii pe care o cerea un anumit tip de cunoștințe.

Concepînd programarea ca realizîndu-se unitar formelor tradiționale, de bază, ale învățămîntului nostru, am adecvat conținutul și structura textelor programate înseși verigilor lecției. Determinat de toate aceste aspecte, în cadrul textelor programate am folosit în experimentele noastre: a) texte de predare programată a cunoștințelor teoretice; b) texte-exercițiu programat, în vederea formării unor priceperi și deprinderi de scriere corectă a formulelor chimice, în redarea unor modele structurale și funcționale asupra fenomenelor chimice, de notare a reacțiilor chimice etc.; c) texte de programare a lucrărilor de laborator în care au fost supuse dirijării și controlului acțiunile practice și mintale în desfășurarea experiențelor de laborator. Acestea au urmărit formarea unor deprinderi și priceperi corespunzătoare, dar și consolidarea cunoștințelor prin aplicarea lor în rezolvarea unor situații problematice variate, stimulative, ale creativității în gîndirea elevilor.

Fiecare din aceste tipuri de texte programate și mai ales cele privind formarea unor cunoștințe teoretice dobîndeau variante proprii, realizîndu-se fie ca: 1) texte programate pentru dobîndire de informații noi; 2) texte programate pentru stocarea informațiilor și operațiilor; 3) texte programate de tipul testelor de sondaj al cunoștințelor (verificare); 4) texte programate de rezolvare a unor situații problematice, de „exercițiu" al creativității.

În toate aceste variante, în cadrul textelor programate, în funcție de tipul informației, s-au folosit în chip diferențiat structuri de prezentare diferite: operaționale, clasificatorii, implicative. La aceste tipuri de informații, după criteriul structurii de prezentare, putem adăuga categoria de informații de tip noțional (conceptual), cu rol semnificator, cum ar spune Linhart, informație „anterogradă" [1], cu valoarea călăuzitoare pentru procesul de identificare conceptuală, ca și pentru rezolvarea unor probleme etc. Aceste informații astfel prezentate dobîndeau caracterul unui sistem informativ activ și operant, care asigura recepționarea, prelucrarea informațiilor ulterioare în fluxul de informații continue pe care-l presupune procesul învățării. Din același punct de vedere, putem menționa și tipul de informații corectoare, acestea jucînd un rol esențial în textele noastre, programate, nu numai prin conținutul informativ, cît prin rolul lor de întărire și control.

Controlul și aprecierile imediate asupra rezultatelor acțiunilor elevului joacă un rol important în procesul învățării, determină efecte motivaționale în sprijinul performanțelor superioare în învățare. În textele noastre acest rol îl îndeplineau nu numai răspunsurile corecte, pentru confruntarea cu răspunsurile date de elevi, dar și informațiile suplimentare, autocorectoare (pe baza cărora elevul își corecta independent propriul răspuns).

Această structură a fișelor programate s-a asigurat chiar și pentru lecțiile de laborator în care elevii realizau experiențe de chimie privind obținerea unor substanțe (demonstrarea metodelor de obținere a unor substanțe), sau verificarea practică a unor proprietăți ale substanțelor chimice ce se studiază în școală. Desigur, nu putem să ilustrăm toate aspectele care caracterizează sistemul concret de „construire" a textelor programate, experimentate în specificitatea lor pentru chimie.

[1] Linhart, *Probleme psihologice ale teoriei învățării*, Praga, 1965 (trad. realizată la Institutul de științe pedagogice).

Întrucît extrasele scurte, fragmentele izolate nu pot evidenţia ceea ce este propriu structurii de ansamblu a fişelor programate (şi concepţiei de ordin psihopedagogic care a stat la baza elaborării lor), vom încerca să prezentăm fragmente din structura unei singure „fişe", respectiv din textul programat pentru prima lecţie la tema *Hidrogenul* (clasa a VII-a). Redăm mai jos conţinutul primei pagini :

Unul din cele mai răspîndite elemente în natură şi mai importante prin utilizările în diferite sectoare economice este şi hidrogenul.

Informaţia I. **Cunoscînd semnificaţia calitativă şi cantitativă a simbolului şi formulei chimice (faptul că simbolul ne indică denumirea prescurtată a elementului şi numărul de atomi din molecula acelui element, iar formula chimică redă prescurtat o moleculă dintr-o substanţă, cu ajutorul simbolurilor), putem nota simbolul şi formula chimică a oricărui element, respectiv şi a hidrogenului.**

De reţinut : **În stabilirea formulei moleculare a hidrogenului, trebuie să avem în atenţie faptul că hidrogenul este un gaz şi că toate gazele au molecula biatomică.**

Problema aplicativă I.
a) Notaţi simbolul hidrogenului . . . . .
b) Redaţi în scris formula chimică a hidrogenului . . . . . .

Răspuns I. **înainte de confruntare cu răspunsul corect**
a) . . . . . b) . . . . . .
Răspuns după confruntare cu răspunsul corect (dat pe p. 2).

Informaţia II. **Ne reamintim : structura atomului unui element determină poziţia elementului respectiv în sistemul periodic. De aceea, după poziţia elementului în sistem, putem deduce structura atomului acelui element. (Număul de ordine — Z — al unui element ne indică numărul de protoni din nucleu, respectiv şi numărul de electroni din învelişul exterior al atomului. Numărul de electroni de pe ultimul strat al atomului ne este indicat de numărul grupei ; numărul straturilor electronice ne este indicat de numărul perioadei).**

Problemă aplicativă II. **Indicaţi — pe baza consultării sistemului periodic — numărul de ordine al hidrogenului şi figuraţi structura atomului de hidrogen.**

Din structura acestei prime pagini, în care sînt prezentate două secvenţe, se poate observa că avem prezentă aici o parte a unui algoritm în studiul oricărui element chimic şi ale cărui prime „verigi" constau în : stabilirea simbolului, a formulei chimice, precizarea structurii atomului elementului şi, respectiv, a poziţiei lui în sistemul periodic, în funcţie de care se vor stabili apoi proprietăţile chimice, metodele de obţinere etc.

Elevii lucrau mult independent, rezolvînd probleme de gîndire, prin operarea cu cunoştinţele teoretice studiate, în rezolvarea unor probleme şi exerciţii aplicative, în desfăşurarea unor experienţe demonstrative. Elevii trebuiau să noteze observaţiile lor privind fenomenele provocate experimental, să precizeze concluziile ce se desprind etc. Iată, de exemplu, sarcinile aplicative la informaţia a V-a privind una din metodele de obţinere a hidrogenului în laborator (reacţia dintre metalele active şi acizi).

Experiența I. **Pune într-o eprubetă o granulă de zinc : toarnă cu grijă cîteva picături de HCl (acid clorhidric). Apropie de gura eprubetei un chibrit aprins. Urmărește cu atenție mersul reacției.**

Mențiune : **Recunoaștem hidrogenul cu ajutorul unui chibrit apropiat de gura eprubetei. Hidrogenul este un gaz care arde.**

Problemă aplicativă a V-a. **a) Notează observațiile tale în legătură cu fenomenul ce a avut loc în eprubetă ; indică și explică tipul reacției ce a avut loc, notînd ecuația reacției chimice respective ; b) În afară de hidrogen, indicați ce substanțe s-au mai obținut în urma reacției și de ce ?**

Să ne reamintim : **O sare este o substanță compusă care se obține prin înlocuirea cu atomi de metal a atomilor de hidrogen din molecula acidului (vezi informația a III-a, la capitolul** Reacții chimice).

Răspuns V : **Înainte de confruntarea cu răspunsul corect.**

a) . . . . . .

b) . . . . . .

Confruntă răspunsul dat de tine cu răspunsurile corecte date la pag. 4.

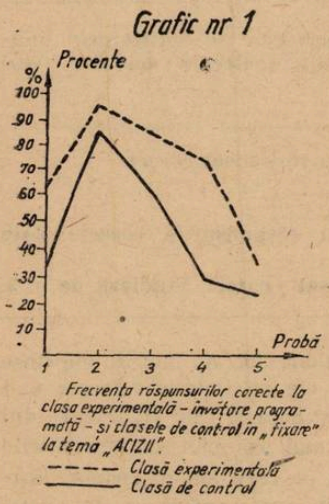
Răspuns după confruntare cu răspunsul corect. Studiază pe p. 3.

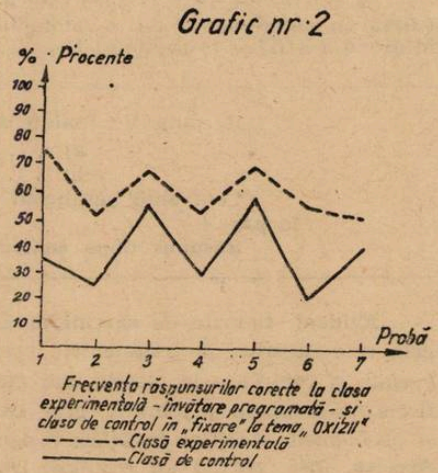
Evident, tipurile de sarcini aplicative, caracteristicile lor nu pot fi cuprinse prin cele ilustrate în fragmentele prezentate. Desigur, ele au îmbrăcat forme mai variate și complexe la clasele mai mari. Nu putem prezenta și alte fragmente din fișele programate elaborate, prin care s-ar ilustra mai complet caracteristicile și problemele specifice învățării programate la chimie, pe care am experimentat-o. Acestea, însă, parțial au rezultat. După cum a reieșit, am urmărit ca, în structura fișelor programate, să evităm o segmentare excesivă a informațiilor, să acordăm o pondere mai mare sarcinilor aplicative — practice și teoretice — care solicitau rezolvarea activă a unor situații problematice cu diverse grade de dificultate. De aceea, am înlăturat sarcinile aplicative care ar fi solicitat simple completări de spații punctate (formă larg uzitată, uneori), sau simpla alegere din răspunsuri gata elaborate. Prin structura fișelor programate, am urmărit să dirijăm în așa fel activitatea elevilor, încît să asigurăm condițiile unei învățări active, conștiente, creatoare. Nu se neglija însă și aspectul stocării, al fixării informațiilor. În acest sens, erau date sarcini care solicitau reținerea unor informații esențiale, iar în finalul fișelor de cele mai multe ori erau incluse sarcini care solicitau elevilor să completeze scheme recapitulative în vederea fixării informațiilor de bază, ca și a structurării unor strategii de abordare în studiul substanțelor și fenomenelor chimice. Ansamblul caracteristicilor — pe linie de conținut și structură — proprii fișelor programate (după care lucrau elevii atît în predarea, cît și în fixarea și recapitularea cunoștințelor) urmărea nu numai însușirea unor informații științifice, dar și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, formarea unor procedee mentale generalizate de activitate practică și teoretică în domeniul chimiei.

3. Nu avem posibilitatea să ne oprim mai amplu asupra analizei rezultatelor obținute în urma lecțiilor exeperimentale de durată, desfășurate conform condițiilor programării la care ne-am referit. Analiza de ordin calitativ și cantitativ-

statistic — ar solicita un spaţiu de care nu dispunem. Ne vom limita la o prezentare generală a concluziilor ce se desprind în urma rezultatelor obţinute.

La toate probele date sistematic în fiecare din etape — fixare, verificare, recapitulare — rezultatele obţinute au fost superioare la clasele experimentale faţă de clasele de control. Pentru o cuprindere sintetică a rezultatelor obţinute la clasele a VII-a şi a VIII-a (două clase experimentale şi două de control) prezentăm cîteva grafice (vezi graficele 1—13) care oglindesc frecvenţele răspunsurilor corecte la clasele experimentale şi de control, redate procentual. Redarea grafică a diferenţelor de procente ne relevă, în general, o dublare a răspunsurilor corecte în favoarea claselor la care învăţarea s-a făcut pe bază de texte programate.

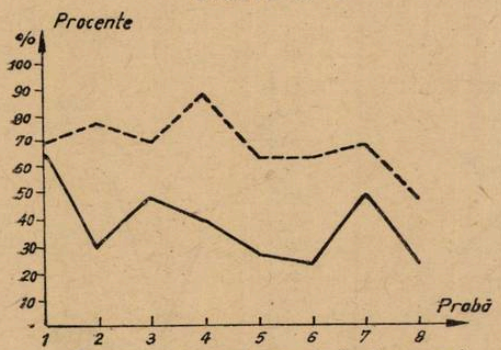




Diferenţele nu sînt valabile atît pentru stocare de informaţii izolate, cît mai ales pentru posibilităţile de operare cu ele, pentru capacitatea de rezolvare a unor probleme şi exerciţii complexe, care cereau operarea independentă cu informaţiile. De aceea, putem spune că învăţarea programată constituie o cale de ridicare a independenţei în gîndirea elevilor, de sporire a caracterului activ şi creator al acesteia, de intensificare a posibilităţilor de problematizare a învăţării. Rezultatele obţinute în probele date mai apropiat de momentul „învăţării" sînt confirmate şi de rezultatele ulterior constatate. Astfel, în finalul parcurgerii capitolului *substanţe compuse* am dat o probă complexă, prin care ceream elevilor nu numai să ne dea conţinutul noţional al unor cunoştinţe, definirea unor grupe de substanţe etc., dar şi indicarea şi redarea prin ecuaţii a modului de obţinere a unor substanţe. Deşi dificultatea temei (mai ales prin volumul sarcinilor) a făcut să avem în genere un procent mai scăzut al rezolvărilor corecte, totuşi, acestea sînt evident în favoarea clasei experimentale. Astfel, procentele răspunsurilor bune variază la clasa experimentală între 49—91% faţă de cea de control, la care acestea variază între 17—58% (vezi graficul nr. 4). Datele experimentale la care ne-am referit, obţinute prin investigaţiile efectuate în anul şcolar 1966—1967, au fost confirmate de rezultatele obţinute prin cercetări speciale de durată, desfăşurate pe parcursul întregului an şcolar 1967—1968.

După programarea integrală a asimilării unor capitole am obținut o serie de date concludente pentru faptul că ansamblul condițiilor experimentale au constituit și factori de optimizare în învățarea chimiei. Astfel, urmărind rezultatele obținute în verificarea după parcurgerea integrală — pe baza mijloacelor instruirii programate — a capitolului *Substanțe compuse*, procentele răspunsurilor corecte erau cuprinse între 68% și 100% la clasa experimentală, față de 26% și 94% la clasa de control (vezi dispunerea frecvențelor la diferite probe în graficul nr. 6). De asemenea, după studiul temei *Proprietățile metalice* — în recapitulare — răspunsurile corecte ale elevilor sînt cuprinse între 76% și 94%, la clasa experimentală, față de 30% și 85% la clasa de control (vezi graficul nr. 9). În studiul temei *Hidrogenul* (la clasa a VIII-a), răspunsurile corecte sînt între 70% și 100% la clasele experimentale, față de 24% și 79% la clasele de control (vezi graficele nr. 10 și 11).

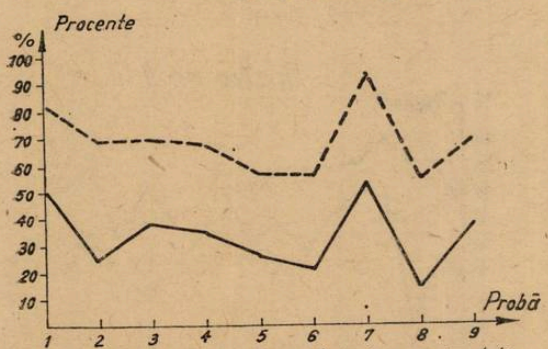
Grafic nr 3



Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală -învățare programată - și clasa de control în „verificare" la tema „ACIZII"
Clasă experimentală
Clasă de control

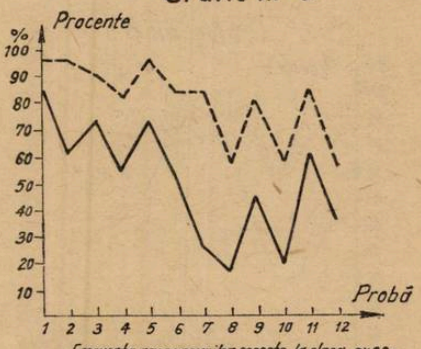
Mai concludentă pentru eficiența procedeelor învățării programate la chimie este analiza rezultatelor imediat în fixare, după parcurgerea lecției noi (aceasta înlătură efectul cumulat al învățării sau al simplei memorări acasă). Semnificativă devine în acest sens diferența între performanțele obținute la o probă complexă (un ansamblu de probe) dată la o clasă experimentală (în fixare, imediat) și la o

Grafic nr 4



Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală -învățare programată - și clasa de control în „recapitulare" la capitolul „SUBSTANȚE COMPUSE"
Clasă experimentală
Clasă de control

Grafic nr 5



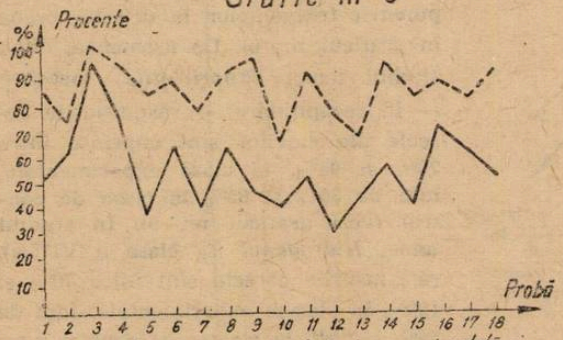
Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală și de control în „fixare" la tema „METODE DE OBȚINERE A SĂRURILOR"
Clasă experimentală VIII C
Clasă de control VIII A

clasă de control, în verificare, după ce au dispus de posibilitatea de a învăța lecția și acasă. Chiar și în aceste condiții, rezultatele sînt cuprinse între 90% și 97% la clasa experimentată, față de 3% și 67% la clasa de control (vezi graficul nr. 7).

În același sens, în fixare, la tema *Hidrogenul* (la clasa a VII-a) și la tema *Proprietățile metalelor* (la clasa a VIII-a), răspunsurile corecte sînt prezente, la

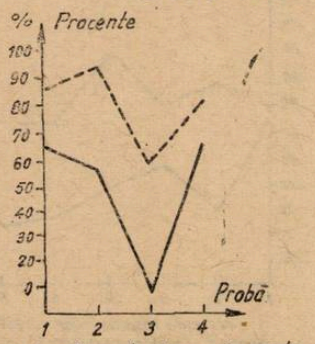
toate probele, în procente de peste 75% (vezi graficele nr. 12 şi 13). Aceste rezultate semnificative din punct de vedere statistic ne relevă faptul că în condiţiile obişnuirii elevilor cu sistemul învăţării programate performanţele în învăţare sînt evident superioare (aceasta cu atît mai mult, cu cît clasele experimentale erau iniţial de acelaşi nivel sau sub nivelul claselor de control).

Grafic nr 6



Frecvenţa răspunsurilor corecte la clasa experimentală şi de control în „verificare" după parcurgerea capitolului „SUBSTANŢE COMPUSE"
----- Clasă experimentală VIII C
——— Clasă de control VIII A

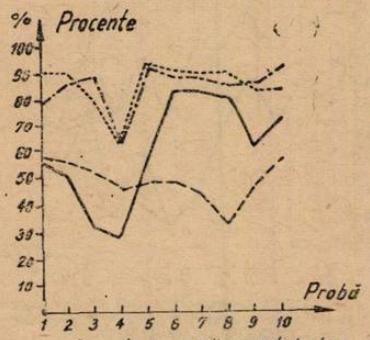
Grafic nr 7



Frecvenţa răspunsurilor corecte la clasa experimentală şi de control în „fixare" la clasa experimentală şi la „verificare" la clasa de control la tema „REACŢII DE SCHIMB"
---- Clasa experimentală VIIB
——— Clasa de control VII A

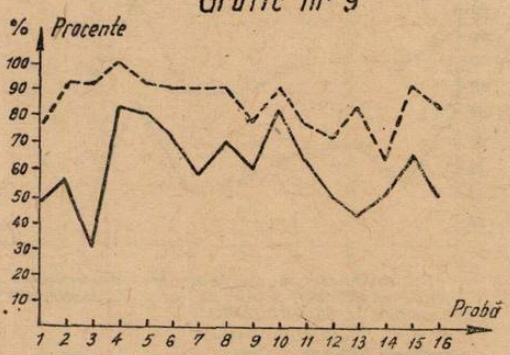
Considerăm semnificativ şi faptul că toate curbele — chiar dacă diferă din punct de vedere al nivelului lor — sînt relativ omogene, sincronizate din punct de vedere al formei, respectiv, anumite probe determină la ambele eşantioane de cercetare (experimental şi martor) situaţii de dificultate *.

Grafic nr 8



Frecvenţa răspunsurilor corecte la clasa experimentală şi de control în „verificare" după parcurgerea capitolului „REACŢII CHIMICE"
..... Clasa experimentală VII E
——— Clasa de control VII A
-.-.- Clasa experimentală VII D
— — — Clasa de control VII C.

Grafic nr 9

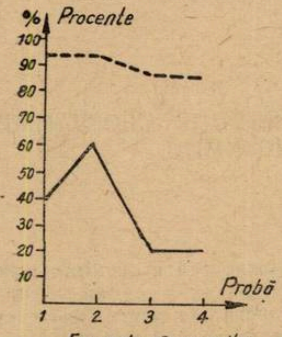


Frecvenţa răspunsurilor corecte la clasa experimentală şi de control în „recapitulare" la tema „PROPRIETĂŢILE METALELOR"
---- Clasa experimentală VIII C
——— Clasa de control VIII A

* Analiza acestor „puncte critice" este în cîmpul unei alte cercetări psihologice speciale, efectuate de unul din noi (P.C.), pe linia preocupărilor legate de teza de doctorat, consacrată problemei privind „învăţarea simbolică".

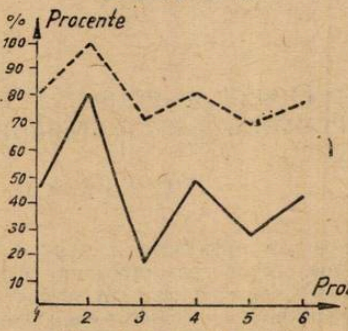
Menționăm și faptul că elevii au manifestat o atitudine favorabilă învățării programate. Acest lucru ni s-a demonstrat nu numai în observațiile la lecțiile experimentale, cu ocazia unui sondaj de opinie aplicat după o perioadă de învățare programată *. Deosebit de semnificative au fost și solicitările insistente adresate de mulți elevi (în speță, din clasa a VII-a, care au lucrat mai mult după acest sistem) de a învăța în continuare, la chimie, după fișele programate.

Grafic nr 10



Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală și de control în „verificare" la tema „HIDROGENUL"
--- Clasa experiment. VIID
—— Clasa de control VIIC

Grafic nr 11

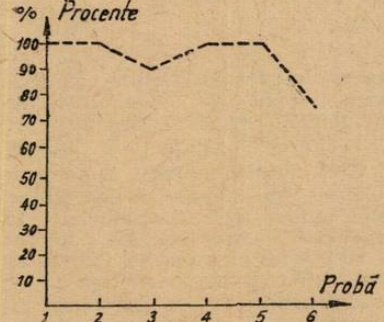


Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală și de control în „verificare" la tema „HIDROGENUL"
---- Clasa experiment. VIIE
——— Clasa de control VIIB

Ceea ce explică superioritatea rezultatelor la clasele experimentale sînt în primul rînd condițiile unei activizări generale, pentru toți elevii clasei. Elevii nu recepționează pasiv informațiile comunicate, ci ei le însușesc pe baza activității individuale, independent efectuate și în ritmul tempoului lor individual. Atmosfera de lucru, de activitate independentă, modul de organizare — printr-o dozare și ordonare corespunzătoare a informațiilor — factura sarcinilor cu caracter aplicativ, după fiecare doză de informație, sprijină procesul asimilării conștiente a noțiunilor.

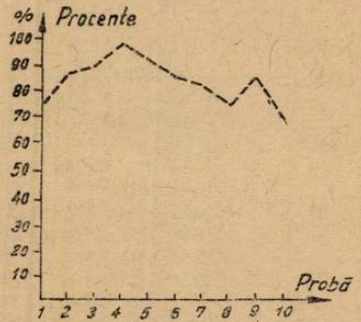
Caracterul problematizant al învățării, ponderea activităților practice-experimentale, dirijarea apropiată și controlul imediat asupra procesului de asimilare a cunoștințelor, dar și a constituirii unor deprinderi de activitate practică și mintală

Grafic nr 12



Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală în „fixare" la tema „HIDROGENUL"
----- Clasa experimentală VIIE

Grafic nr 13



Frecvența răspunsurilor corecte la clasa experimentală în „fixare" la tema „PROPRIETĂȚILE METALELOR"
------ Clasa experimentală VIII C

* Datele privind acest sondaj au fost prezentate de noi, cu ocazia unei comunicări privind învățarea programată la chimie, susținută la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din decembrie 1967.

specifică pentru chimie explică performanţele superioare la clasele experimentale (cu învăţare programată) faţă de cele de control (cu învăţare obişnuită).

Acest sistem verifică şi în acelaşi timp stimulează dezvoltarea potenţialului intelectual al elevilor. El oferă modalităţi metodice aplicabile şi în procesul de învăţămînt desfăşurat în condiţii obişnuite, în măsură să-i sporească eficienţa.

ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВВЕДЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

(Р е з ю м е)

В данном очерке проводится анализ возможностей и оптимальных форм введения средств программирования в преподавании химии, специфики эти средств н характеристик их эффективности. На основе длительных психо-педагогических экспериментальных исследований, проведенных на протяжении двух учебных годов в семи школьных коллективах (60 экспериментальных уроков), анализируются психологические условия и эффект ивность прграммирования в определенной форме. Сравнивая полученны е резултоы, авторы подчеркивают роль управления практическими и ум ственными ействиями учащихся—то есть механизмами процесса научения ; выявл ется, также, что обратная связь, проблематизация в подаче новой инфТормации и в апликативных задачах, комплексное применение мотнвацидонных факторов могут повысить формативность процесса обучения, придавая ему творческий характер.

PROBLÈMES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES CONCERNANT L'INTRODUCTION DE L'INSTRUCTION PROGRAMMÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CHIMIE

(R é s u m é)

Cette étude analyse les possibilités et les formes optima d'introduction de l'nstruction programmée dans l'étude de la chimie, les particularités de ces moyens et leur rendement. Prenant comme point de départ certaines expérimentations psycho-pédagogiques de longue durée — qui se sont déroulées pendant deux ans entraînant un nombre de 60 leçons expérimentales (dans 7 écoles) — on analyse les conditions d'ordre psychologique et les effets déterminés par les moyens de l'instruction programmée dans la forme expérimentée par les auteurs. On y analyse commparativement les résultats reflétés par les épreuves des classes expérimentales et témoins et l'on conclut en soulignant le rôle important que joue la direction serrée des actions pratiques et mentales des élèves — en tant que mécanisme du processus d'enseignement. On y met en évidence de même le fait que les formes de renforcement et de contrôle (de connexion inverse), la problématique de la présentation des informations et des tâches applicatives, la mise en oeuvre d'une façon plus complexe des facteurs motivationnels — dans les conditions de l'emploi des moyens d'instruction programmée (intégrés aux formes traditionnelles) — pourraient accroître la valeur formative du processus d'étude tout en lui conférant un caractère créateur.

SOME PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS REGARDING THE USE OF PROGRAMMED INSTRUCTION IN TEACHING CHEMISTRY

(Abstract)

The paper analyses the possibility and the best ways of using means of programmed instruction in learning chemistry, their specific characteristics of efficiency. On the basis of some long psycho-pedagogical investigations — carried on during 2 years by organizing 60 experimental lessons (in 7 school-groups) — the authors analyse the psychological conditions and the effects determined by the prog-grammed instructional approach, in the manner investigated by them. Analysing comparatively the school performance of the experimental and control samples, the conclusions emphasise the important function of immediate guiding the practical and mental actions of the pupils — as means of learning process ; the fact that the reinforcement and control (feed-back), the probleming in displaying the imformation and practical tasks, the complex use of motivating factors — together with the use of programmed instruction aids — integrated in traditional methods — can, raise the formative value of the learning process, is shown in the conclusion.

Practica pedagogică — element important în pregătirea studenţilor pentru activitatea didactică

Lector IOAN GH. BORCA
Lector ION LUPU
Universitatea Bucureşti

Practica pedagogică, alături de disciplinele teoretice şi practice de specialitate şi de cele pedagogice, contribuie la desăvîrşirea pregătirii studentului ca viitor profesor, la însuşirea măiestriei pedagogice fără de care cunoştinţele de specialitate, oricît de bine ar fi însuşite, nu pot fi valorificate în munca instructiv-educativă din şcoală. În cadrul practicii pedagogice, studenţii îşi consolidează şi completează pregătirea de specialitate şi pedagogică, îşi formează deprinderi de muncă instructiv-educativă. Participînd la activitatea complexă din şcoală, stînd în contact un timp mai îndelungat cu elevii, observîndu-i în toate manifestările lor, studenţilor li se dezvoltă interesul şi dragostea pentru profesie, cît şi calităţile morale necesare pedagogului de tip nou.

Pregătirea pedagogică a studenţilor ca viitori profesori constituie o preocupare pentru pedagogii din multe ţări. În ultimii doi ani, de exemplu, au apărut o serie de materiale pe această temă [1].

În vederea perfecţionării practicii pedagogice a studenţilor din institutele noastre pedagogice, am iniţiat o acţiune de cercetare care a constat din :

— studierea planurilor de învăţămînt ale facultăţilor institutului pedagogic, în vederea stabilirii locului şi volumului practicii pedagogice în aceste documente ;

— chestionarea a 100 profesori din municipiul Bucureşti (foşti studenţi ai diferitelor facultăţi ale institutului pedagogic) în legătură cu organizarea şi eficienţa practicii pedagogice * ;

---

[1] I. T. Ogorodnicov, *Probleme actuale ale învăţămîntului superior*, în „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1968, nr. 4, p. 70—78 ; Lajoş Szatmary, *„Probleme actuale ale pregătirii profesorilor"*, în Magyar padagogia", Budapest, 1967, nr. 4, p. 414—423 ; Ian Thomas, *Noi direcţii în pregătirea profesorilor*, în *Art Education*, Washington, 1968, p. 5—7.

* Chestionarul trimis profesorilor s-a referit la următoarele probleme :

1. Cum apreciaţi volumul practicii pedagogice faţă de celelalte discipline din planul de învăţămînt al facultăţii pe care aţi absolvit-o ?
Ce părere aveţi despre locul (eşalonarea pe ani) şi durata practicii pedagogice ?
Referiţi-vă şi la durata şi organizarea practicii pedagogice de două săptămîni (continuă), făcînd aprecieri şi propuneri.
2. În ce măsură v-au ajutat îndrumările primite în cadrul practicii pedagogice de la :
a) profesorul de specialitate din şcoala unde a lucrat grupa din care aţi făcut parte ;
b) îndrumătorul de grupă ;
c) alte cadre didactice din facultate şi din şcoala unde aţi efectuat practica pedagogică.
3. Cum vă ajută direct, în munca din şcoală, pregătirea metodică primită în cadrul practicii pedagogice pentru :
a) pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor ;
b) pregătirea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie ;
c) pregătirea şi desfăşurarea altor activităţi.
4. Ţinînd seama de cele de mai sus, ce ar trebui după părerea dumneavoastră :
a) să se introducă în programul practicii pedagogice ;
b) să se scoată din programul practicii pedagogice.

— studierea aprecierilor făcute de directorii școlilor la care funcționează profesorii chestionați în legătură cu felul cum se prezintă aceștia în organizarea și desfășurarea lecțiilor, a altor activități (extrașcolare și în afară de clasă) a muncii dirigintelui ;

— organizarea de discuții cu îndrumătorii de practică pedagogică (cadre didactice de specialitate de la diferite facultăți) și cu metodicienii care au condus practica pedagogică.

În ceea ce privește situația practicii pedagogice în planurile de învățământ ale facultăților Institutului pedagogic în anii în care au frecventat cursurile profesorii chestionați (1960—1964), precizăm că ea era eșalonată pe ani, respectiv pe semestre și cu numărul de ore săptămînal (pe semestre) și total (pe toate semestrele) după cum se observă în următorul tabel :

Nr. crt.	Facultatea	Repartizarea orelor de practică pedagogică pe ani de studii, respectiv semestre*				Total
		Anul II		Anul III		
		Semestrele:		Semestrele:		
		III	IV	V	VI	
1	Matematică	4	4	5	5	18
2	Educație fizică	4	4	4	4	16
3	Muzică	4	4	4	4	16
4	Filologie	3	4	4	4	15
5	Istorie-geografie	3	4	3	4	14
6	Arte plastice	4	4	4	—	12
7	Științe naturale	—	4	4	4	12
8	Fizică-chimie	—	2	5	3	10

Din situația de mai sus se desprind următoarele aspecte :

— la cinci facultăți (matematică, educație fizică, muzică, filologie și istorie-geografie) practica pedagogică s-a desfășurat pe patru semestre (III, IV, V, VI) în anii II și III ;

— la trei facultăți (arte plastice, științe naturale și fizică-chimie) practica pedagogică a fost eșalonată pe trei semestre (la prima pe semestrele III, IV și V, iar la celelalte două pe semestrele IV, V și VI).

La unele facultăți, în condițiile de atunci (1960—1964), s-a acordat practicii pedagogice un număr acceptabil de ore în planurile de învățământ. Astfel, la matematică au fost prevăzute cîte 4—5 ore săptămînal, la educație fizică și muzică 4 ore săptămînal, la filologie și istorie-geografie cîte 3—4 ore săptămînal. La alte facultăți au fost repartizate prea puține ore pentru practica pedagogică. De pildă, la facultatea de fizică-chimie au fost prevăzute pentru practica pedagogică : 2 ore săptămînal în semestrul IV, 5 în semestrul V și 3 în semestrul VI, ceea ce reprezintă numai 10 ore săptămînal pe toate semestrele, aproape jumătate față de prevederile planului de învățământ al facultății de matematică. Această situație apare și mai

* Situația aceasta s-a luat din planurile de învățământ ale facultăților pe anul universitar 1963—1964.

ciudată dacă ţinem seama de faptul că facultatea de fizică-chimie trebuie să pregătească (din punct de vedere al practicii pedagogice) pe viitorul profesor cu două specialităţi.

În urma analizei datelor obţinute cu prilejul cercetării menţionate, vom prezenta constatările, propunerile şi concluziile ce se desprind pentru fiecare problemă prevăzută în chestionar.

Referindu-ne la situaţia practicii pedagogice în planurile de învăţămînt — adică la volumul, locul şi durata ei — precizăm că de soluţionarea acestei probleme depinde, în mare măsură, rezolvarea sarcinilor privitoare la pregătirea studenţilor pentru a deveni buni profesori. Volumul şi durata corespunzătoare profilului şi sarcinilor facultăţilor, numărul de ore judicios stabilit sînt elemente esenţiale pentru buna desfăşurare a practicii pedagogice.

În legătură cu volumul şi locul practicii pedagogice în planurile de învăţămînt s-au pronunţat 73 dintre profesorii chestionaţi. Unii (39, adică 53,4%) le-au socotit corespunzătoare (cei mai mulţi au absolvit facultăţile de matematică, filologie, muzică, educaţie fizică şi istorie-geografie). Alţii (34, adică 46,6%) au apreciat volumul şi locul practicii pedagogice ca necorespunzătoare ; majoritatea fiind absolvenţi ai facultăţilor de fizică-chimie (11 din 27 au răspuns în acest sens), arte plastice (12 din 21 răspunsuri) şi ştiinţe naturale.

La întrebarea dacă durata practicii pedagogice de o zi pe parcursul anilor de studiu este corespunzătoare sau nu, dintre cei 54 profesori care s-au pronunţat, 22 (47,5%) au dat răspunsuri afirmative şi 32 (52,5%) negative. Cei care au apreciat-o ca insuficientă provin de la facultăţile care au avut această formă de activitate eşalonată pe trei semestre, şi cu un număr mai mic de ore.

În ceea ce priveşte durata practicii pedagogice de două săptămîni (continuă), aprecierile pe care le-au făcut tinerii profesori sînt în foarte mare măsură negative : dintre cei 54 care au răspuns la această chestiune 52 (96,2%) au socotit-o ca fiind prea scurtă.

Este interesant că deşi nu s-a cerut în mod expres să se facă aprecieri asupra locului unde să se organizeze practica pedagogică continuă, mulţi profesori au opinat că ar fi necesar ca cel puţin o parte din aceasta să se facă la şcolile din mediul sătesc, pentru a da posibilitatea viitorilor profesori să se familiarizeze cu condiţiile reale de muncă din aceste unităţi şi pentru a se obişnui să învingă greutăţile ce le vor întîmpina.

Aprecierile făcute de profesorii chestionaţi în legătură cu situaţia practicii pedagogice în planurile de învăţămînt au corespuns cu cele făcute de metodicieni, îndrumătorii de grupe şi profesorii de specialitate din şcoli. În general, din cele relatate de toţi factorii la care am apelat *a rezultat necesitatea ca practicii pedagogice să i se acorde un volum mai mare în planurile de învăţămînt ; practica de o zi să fie eşalonată, cu un număr corespunzător de ore, pe patru semestre la toate facultăţile, iar practica continuă să se organizeze pe o perioadă de minimum patru săptămîni.*

Una dintre problemele de rezolvarea căreia depinde eficacitatea reală, formativă a practicii pedagogice este aceea care se referă la orientarea şi îndrumarea concretă a activităţilor desfăşurate de studenţi de către factorii care o conduc. În ceea ce priveşte ajutorul primit de la profesorii de specialitate din şcolile unde au făcut practica pedagogică, mulţi dintre cei chestionaţi (54 din 69) îl apreciază ca fiind corespunzător (12 foarte bun, 32 bun şi 10 suficient), 15 profesori de specialităţi diferite apreciază însă că sprijinul primit a fost insuficient. Mulţi absol-

venți au precizat că profesorul de specialitate din școală este factorul cheie în orientarea și îndrumarea studenților pe tot parcursul practicii pedagogice.

Aceste aprecieri sînt confirmate de metodicienii și îndrumătorii de grupe de practică pedagogică din facultăți. Metodicienii au scos în evidență și refuzul unor profesori foarte buni de a lucra în cadrul practicii pedagogice pentru faptul că nu sînt degrevați de o parte din norma lor didactică (cel puțin o treime) spre a avea posibilitatea să se ocupe serios de multiplele probleme ale îndrumării studenților.

Din toate acestea rezultă că în viitor *ar trebui acordată o deosebită atenție alegerii profesorilor de specialitate care îndrumă și conduc grupele de studenți în cadrul practicii pedagogice.* De asemenea, *se simte nevoia stimulării mai substanțiale a acestor profesori și crearea timpului necesar care să le dea posibilitatea să lucreze mai mult cu practicanții;* acest lucru, după părerea metodicienilor și îndrumătorilor de grupe, nu se poate realiza decît *prin reducerea parțială a normelor didactice ale profesorilor.*

În legătură cu ajutorul pe care l-au primit foștii studenți de la îndrumătorii de grupe (cadre didactice din facultățile institutului), din 71 profesori care au răspuns la această întrebare doar 38 (53,5%) au apreciat ajutorul primit ca fiind corespunzător (4 foarte bun, 24 bun și 10 suficient), iar 33 (46,5%) l-au socotit ca nesatisfăcător.

Destul de mulți profesori au arătat că au primit sprijin competent și eficient de la îndrumătorii de grupe, atît în ceea ce privește problemele specialităților respective, cît și în legătură cu organizarea și desfășurarea activităților în afară de clasă și de școală.

Unii profesori au arătat însă că în anii respectivi îndrumarea și conducerea grupelor de practică pedagogică în cadrul facultăților a fost încredințată uneori unor preparatori și asistenți cu bună pregătire de specialitate, dar cu slabă orientare pedagogică și metodică.

Discuțiile purtate cu metodicienii facultăților au scos în evidență faptul că mulți dintre îndrumătorii de grupe de practică pedagogică nu au avut prevăzute în normele anuale și această activitate, iar ca urmare au considerat practica pedagogică, de multe ori, ca o activitate care îi împovărează și nu i-au dat atenția cuvenită, făcînd o muncă formală.

Referitor la îndrumătorii de grupe pentru practica pedagogică se desprinde concluzia ca aceștia să fie recrutați dintre asistenții și lectorii care — pe lîngă o foarte bună pregătire de specialitate, pedagogică și metodică — *să aibă și experiență de predare în școala generală,* în așa fel încît să poată da îndrumări competente în toate problemele practicii pedagogice, *iar activitatea de îndrumare a grupelor să nu mai fie o sarcină suplimentară ci să intre, în toate cazurile, în norma de muncă.*

În ceea ce privește sprijinul acordat studenților de alte cadre didactice din facultățile respective sau din școlile unde au efectuat practica pedagogică, marea majoritate a foștilor studenți au arătat că au primit sprijin permanent și eficient din partea metodicienilor de specialitate, menționînd că aceștia s-au ocupat de temeinica pregătire a practicanților de-a lungul întregii etape de practică pedagogică. Despre cadrele didactice din școlile unde au efectuat practica pedagogică, foștii studenți au arătat că în afară de directorii unor școli nimeni nu i-a mai ajutat. Sprijinul acordat de directori s-a referit la lămuriri și îndrumări în legătură cu toate problemele conducerii școlii (organizarea și planificarea muncii, în-

drumarea şi controlul procesului instructiv-educativ şi a muncii metodice, perfecţionarea predării, munca cu pionierii şi cu părinţii elevilor etc.).

Din cele de mai sus rezultă că este necesar ca în viitor *să se acorde o mai mare atenţie practicii pedagogice din partea tuturor cadrelor didactice.*

În cadrul cercetării s-a desprins ideea ca toate cadrele de specialitate din facultăţi, cînd predau disciplinele respective să facă, ori de cîte ori se iveşte ocazia, referiri la modul în care se reflectă cunoştinţele de specialitate în predarea acestora la clasele şcolii generale. Pentru aceasta socotim că *ar fi necesar ca toate cadrele didactice din facultăţi să facă ore de asistenţă la clasele şcolilor generale unde fac practică pedagogică studenţii respectivi.* În felul acesta, cadrele de predare din facultăţi ar putea cunoaşte volumul de cunoştinţe prevăzut în programele şcolii generale pentru disciplinele respective şi problemele metodice pe care le ridică predarea acestor cunoştinţe.

Din partea directorilor de la şcolile unde sînt repartizate grupe de studenţi pentru practica pedagogică se impune mai multă atenţie faţă de îndrumarea acestora pentru ca nimic să nu rămînă neclar şi necunoscut de către ei.

Investigaţiile noastre — privitoare la nivelul pregătirii viitorilor profesori, în cadrul practicii pedagogice, pentru munca la catedră — au pus în lumină o serie de probleme destul de interesante. Dintre cei 57 profesori care au răspuns la întrebarea privitoare la modul cum consideră că au fost ajutaţi, cu prilejul practicii pedagogice, în vederea pregătirii şi desfăşurării lecţiilor, 45 (78,9%) au apreciat pozitiv acest sprijin, iar 12 (21,1%) l-au considerat ca insuficient. Cei care au făcut aprecieri pozitive au mărturisit că în pregătirea lecţiilor şi în desfăşurarea acestora cel mai mare sprijin l-au avut prin îndrumările metodice primite de la toţi factorii care au răspuns de practica pedagogică. Unii au apreciat că lecţiile-model ţinute de profesorii de specialitate din şcoli, în cadrul practicii pedagogice demonstrative, au rămas ca exemple pentru lecţiile pe care le pregătesc ei în şcolile unde funcţionează.

Din cele relatate rezultă că, în general, practica pedagogică a asigurat pregătirea metodică a studenţilor. Lucrul acesta l-a confirmat marea majoritate a directorilor de şcoli care au făcut caracterizările profesorilor. Aceştia au arătat că absolvenţii facultăţilor Institutului pedagogic al Universităţii Bucureşti se descurcă destul de bine în problemele metodice ale lecţiei. Dacă este vorba de pregătirea pe care au primit-o foştii studenţi în cadrul practicii pedagogice pentru îndeplinirea muncii de diriginte, marea majoritate a profesorilor (75 din 80, adică 93,8%) menţionează că sprijinul, din acest punct de vedere, a fost insuficient (aprecierea a fost făcută de 54 profesori, adică 72%) sau inexistent (aprecierea a 21 profesori, adică 28%).

O situaţie asemănătoare s-a înregistrat în legătură cu pregătirea pe care au primit-o studenţii în ceea ce priveşte organizarea şi desfăşurarea altor activităţi decît cele legate direct de predarea lecţiilor şi de munca dirigintelui. Este vorba de activitatea pionierească în primul rînd, de activitatea în cercuri, de excursii, vizite, meditaţii, legătura cu părinţii, problemele conducerii şcolii, caracterizarea psiho-pedagogică a unui elev etc. La această problemă, 31 (43%) din cei 72 profesori care au răspuns s-au declarat nemulţumiţi de felul în care au fost ajutaţi prin practica pedagogică să se descurce în problemele enumerate mai sus, iar 37 (51,4%) au arătat că nu au fost ajutaţi de loc.

Aceste lipsuri în pregătirea studenţilor au fost confirmate şi de directorii de şcoli care, în mare majoritate (91 din 100), au arătat în caracterizările lor că,

într-adevăr, tinerii profesori au întîmpinat greutăți serioase în rezolvarea problemelor legate de munca dirigintelui și de organizarea și desfășurarea activităților în afară de clasă și de școală.

Rezultatul cercetării, obținut pe această cale, nu a făcut altceva decît să confirme părerea noastră mai veche în această privință și anume că, în general, acestor aspecte ale muncii profesorului nu li se dă atenția cuvenită. Este vorba aici de un întreg complex de probleme care nu sînt rezolvate și care se perpetuează, în această situație, din generație în generație.

Căutînd, pe cît posibil, cauzele care au determinat nerezolvarea lor am ajuns la concluzia că ele pot fi grupate în cîteva categorii, fără pretenția de a le enumera pe toate și de a le fi așezat în ordinea importanței :

— profesorii la care se face practică pedagogică nu organizează cu plăcere astfel de activități (în legătură cu munca dirigintelui, în afară de clasă și de școală), întrucît ei înșiși au greutăți în organizarea acestora și de aceea evită, pe cît posibil, introducerea lor în planurile de muncă ale grupelor ;

— îndrumătorii de practică pedagogică (cadre didactice din facultăți) la rîndul lor, cu rare excepții, nu au cunoscut conținutul și tehnica organizării acestor activități ;

— îndrumarea acestor activități din partea catedrelor de pedagogie, în care lucrează cadre didactice care ar fi putut acorda, din acest punct de vedere, un sprijin substanțial studenților a fost insuficientă (situația se explică prin faptul că activitatea acestora se face ca o obligație în plus, care nu este inclusă în norma acestor cadre didactice);

— programarea acestor activități în cadrul practicii pedagogice de o zi (exact în ziua și timpul pe care îl au la dispoziție studenții) este foarte anevoioasă, organizarea lor fiind în funcție de o serie de alte probleme pe care le au în vedere școlile și diriginții respectivi (programarea lor s-ar putea face numai cu mari sacrificii, fie din partea cadrelor didactice ale școlilor, fie din partea studenților, care ar trebui să rămînă în școală, în aceste cazuri, mult peste programul obișnuit);

— timpul de două săptămîni, acordat pentru organizarea și desfășurarea practicii pedagogice continue, s-a dovedit cu totul insuficient pentru a cuprinde, în mod corespunzător și activitățile în afară de clasă și de școală.

Din cele arătate rezultă că este imperios necesar ca facultățile să asigure pregătirea studenților și pentru problemele metodice ale muncii dirigintelui, precum și pentru organizarea și desfășurarea activităților în afară de clasă și de școală. Pentru aceasta ar fi necesar, în primul rînd, o îndrumare mai susținută din partea membrilor catedrelor de pedagogie, dar menționăm convingerea noastră că o rezolvare corespunzătoare din acest punct de vedere se poate realiza numai prin normarea practicii pedagogice. În felul acesta s-ar putea ajunge la o mai strînsă colaborare între cadrele didactice de la catedrele de pedagogie și facultățile respective de specialitate, fapt care ar duce la o eficiență mai mare a practicii pedagogice. De asemenea, se impune prelungirea perioadei de practică pedagogică în așa fel încît să poată cuprinde în mod corespunzător și aceste activități.

În afară de problemele cuprinse în chestionarul trimis de noi, 74 profesori s-au mai referit și la alte probleme legate de organizarea practicii pedagogice, unele destul de importante, altele mai de amănunt. Astfel, s-au făcut propuneri în legătură cu înființarea școlilor de aplicație pentru practica pedagogică, bine înzestrate și organizate ; o mai serioasă selecționare a profesorilor de specialitate (unii au propus selecționarea prin concurs) ; micșorarea numărului studenților din grupele de practică pedagogică ; asigurarea continuității grupelor la aceleași școli și

cu aceiaşi profesori pe toată durata practicii pedagogice ; organizarea unui mai larg schimb de experienţă între grupe şi facultăţi ; introducerea pe o scară cît mai întinsă a mijloacelor moderne de predare etc. Unele dintre aceste propuneri organizatorice concordă cu concluziile la care am ajuns şi noi la fiecare problemă în parte, iar altele se referă la extinderea unor iniţiative valoroase existente la anumite grupe de practică pedagogică sau la unele facultăţi.

Observaţiile, sugestiile şi propunerile de mai sus se referă, după cum am mai arătat, la organizarea practicii pedagogice în condiţiile anilor 1960—1964. Între timp, în urma modificării planurilor de învăţămînt, situaţia practicii pedagogice s-a înrăutăţit considerabil prin reducerea duratei acesteia, micşorarea numărului de ore (în unele cazuri pînă la jumătate) ; desfiinţarea practicii pedagogice de două săptămîni. În aceste condiţii, iniţierea viitorilor profesori în problemele activităţilor educative, în afară de clasă şi de şcoală — pe care mulţi dintre profesorii anchetaţi au menţionat-o ca deficitară — va continua să rămînă încă nerezolvată. Această situaţie apare cu atît mai nepotrivită la institutele pedagogice care, după cum se ştie, nu au menirea să pregătească cercetători, ci numai cadre didactice. De aceea socotim că la definitivarea planurilor de învăţămînt de perspectivă ale facultăţilor din institutele pedagogice, pregătirea metodică, teoretică şi practică, a viitorilor profesori trebuie să-şi găsească locul cuvenit.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПОДГОВТОВКЕ СТУДЕНТОВ

(Резюме)

В данном очерке авторы анализируют результаты исследования, проведенного с целью изучения организации педагогической практики студентов педагогических институтов.

Данные были получены как следствие изучения педагогической практики в учебных планах факультетов, ответов 100 бухарестских преподавателей, анализа ответов директоров школ и отзывов методистов и руководителей групп.

Анализ данных и предложений, полученных авторами, ведёт к возможности усовершенствования педагогической практики в указанных учебных заведениях. Предлагается организовать педагогическую практику на протяжении четырёх семестров на всех факультетах и увеличение количества часов, создание апликативных школ и отбор преподавателей, продление педагогической практики (до двух недель) и др.

LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE — ÉLÉMENT IMPORTANT DANS LA FORMATION DES ÉTUDIANTS EN VUE DE L'ACTIVIÉ DIDACTIQUE

(Résumé)

Dans cette étude, les auteurs présentent les résultats d'une recherche concernant les problèmes de l'organisation de la pratique pédagogique des étudiants des instituts pédagogiques. Ces résultats sont fondés sur de multiples investigations : l'analyse de la place détenue par la pratique pédagogique dans les plans d'études des facultés, l'interrogation de 100 professeurs de Bucarest (anciens étudiants des instituts pédagogiques), l'analyse des appréciations faites par les directeurs

des écoles où travaillent les professeurs questionnés et de celles faites par les pédagoques ainsi que par les dirigeants des groupes de pratique pédagogique.

D'intéréssantes et précieuses suggestions concernant le perfectionnment de l'organisation de la pratique pédagogique dans les instituts pédagogiques se sont dégagées de l'analyse des données recueillies et des propositions faites dans ce cadre : l'extension de cette forme d'activité au long des quatre semestres pour toutes les facultés et l'accroissement du nombre d'heures affectées, la creàtion d'écoles générales d'application et la séléction soigneusement faite des professeurs, la prolongation de la durée de la pratique pédagogique de deux semaines, une plus grande importance accordée à l'initiation des étudiants dans les problèmes de l'activié éducative extrascolaire et périscolaire etc.

PEDAGOGICAL PRACTICAL TRAINING — AN IMPORTANT ELEMENT IN THE STUDENTS' INSTRUCTION FOR TEACHING ACTIVITY

(Abstract)

In the present study, the authors show the results of the investigations made on the problems of teacher's training of the students in pedagogical colleges. These results have been set on the basis of multilateral investigations : the study of the position of pedagogical practice in the curriculums of the faculties, the enquiring of loo teachers from Bucharest (former students of pedagogical colleges), the appreciations given by the headmasters of the schools where the teachers are working and the analysis of the asitmates given by the methodologists of the faculty and the guiding lecturers of groups (teaching staff of the faculty).

From the analysis of the collected data and the suggestions made during the research, some interesting and valuable conclusions have been drawn regarding the improvement in the organization of teaching practice in pedagogical colleges : the extention of this type of activity over 4 semesters in all faculties and the increase in the number of classes, setting up general schools of application and the careful selection of teachers, the extention of the pedagogical practical training of two weeks, a greater attention paid to the problems of educational work out of school and extracurriculum, etc.

CABINETUL DE ISTORIE

Prof. TEODOR GH. MUCICA
București

Dezvoltarea fără precedent a științei și tehnicii contemporane, creșterea volumului de informații pe care trebuie să-l posede un tînăr ce intră în viață, determină o serie de schimbări și în domeniul învățămîntului. Iată de ce în ultimii ani s-a acordat și se acordă în continuare o deosebită atenție modernizării învățămîntului. Cerință obiectivă a epocii în care trăim, modernizarea învățămîntului preocupă nu numai pedagogii, psihologii, sociologii, ci și întregul personal didactic interesat în sporirea eficienței învățămîntului.

Ridicarea calității învățămîntului nostru — se arată în Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală în Republica Socialistă România — este condiționată și de *modernizarea metodelor și mijloacelor de învățămînt*. Este necesar ca în activitatea didactică să se folosească metode și procedee care să asigure dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, un mod riguros de gîndire logică și deprinderi de muncă independentă. Pe de altă parte, școlile trebuie să dispună de laboratoare și de cabinete dotate cu mijloace de învățămînt moderne, corespunzător specificului diferitelor obiecte de învățămînt.

1. IMPORTANȚA ȘI FUNCȚIILE CABINETULUI

Prin cabinet înțelegem acea încăpere (sală) din cadrul școlii, care este amenajată și dotată cu mobilierul și mijloacele de învățămînt necesare desfășurării în cele mai bune condiții a lecțiilor de istorie.

Necesitatea organizării cabinetului este determinată de cerințele modernizării învățămîntului și sporirii eficienței lecțiilor. Cabinetul de istorie poate îndeplini funcții multiple, dacă bineînțeles este judicios și corespunzător dotat.

a) *Cabinetul de istorie creează condiții optime pentru desfășurarea lecțiilor.* În cabinet se află toate mijloacele de învățămînt necesare în predarea istoriei. Varietatea acestor materiale, ordinea de expunere a acestora creează condiții pentru desfășurarea unor lecții de istorie eficiente. Profesorul alege cu grijă materialul arheologic (unelte, podoabe, monede, obiecte casnice etc.) descoperit prin săpături, imaginile (tablouri, diapozitive, diafilme, filme) care redau aceste obiecte sau care reprezintă domnitori, personalități marcante în istorie, realizări de seamă din domeniul științei, tehnicii, artei, culturii și le supune observării și studierii sistematice de către elevi. Cunoștințele elevilor despre obiectele și fenomenele studiate vor fi cu atît mai bogate, mai trainice și mai precise, cu cît se vor baza pe un număr mai mare de reprezentări, formate printr-o percepție directă. Totodată, cabinetul oferă elevilor posibilitatea să-și formeze priceperi și deprinderi referitoare la citirea documentelor, la orientarea pe hartă, la mînuirea diferitelor aparate etc.

b) *Cabinetul de istorie poate constitui locul de desfăşurare a activităţii în cercurile de elevi.* Prin conţinutul şi diversitatea formelor pe care le îmbracă, activitatea în cercuri are o puternică influenţă formativă asupra elevilor. Aceasta explică de fapt şi numărul mare de cercuri care au luat fiinţă în ultimul timp, îndeosebi cele cu profil umanist.

c) *Cabinetul de istorie creează condiţii optime pentru stimularea muncii independente a elevilor.* Un rol important în obişnuirea elevilor de a gîndi şi de a munci independent îl are profesorul. Sub îndrumarea lui se formează deprinderile de muncă independentă care exercită o influenţă hotărîtoare asupra activităţii de îmbogăţire a orizontului de cultură generală, de formare de noi priceperi şi deprinderi. De aceea, profesorul are datoria să antreneze elevii într-o serie de activităţi interesante, utile şi accesibile. De exemplu, profesorul poate antrena elevii în colectarea diferitelor obiecte pentru organizarea unui muzeu şcolar sau a unor colecţii muzeale. Pe baza indicaţiilor date de profesor, elevii pot culege diferite mărturii de la persoane care au participat la acţiunile iniţiate, organizate şi conduse de către Partidul Comunist Român. De asemenea, ei pot participa la copierea unor fragmente din documente, cronici, publicaţii etc. aflate în muzee, precum şi la întocmirea unor albume care vor servi profesorului în predarea lecţiei.

d) *Cabinetul de istorie poate constitui locul principal pentru pregătirea profesorului,* deoarece îi oferă un bogat material documentar (programe, manuale, tratate, reviste etc.). Tot în cabinet, profesorul are posibilitatea să selecteze cu grijă şi să pregătească materialul didactic (vizionează diafilme, diapozitive, filme, elaborează comentariul imaginilor, selectează fragmentele înregistrate pe disc sau pregăteşte o nouă înregistrare pe bandă de magnetofon), să verifice starea aparatelor şi instalaţiilor. Avînd concentrate toate mijloacele de învăţămînt, cabinetul poate servi profesorului pentru efectuarea unor studii şi cercetări, precum şi pentru elaborarea unor lucrări ştiinţifice.

2. ORGANIZAREA ŞI DOTAREA CABINETULUI

Pentru organizarea cabinetului de istorie sînt necesare, în mod normal, mai multe încăperi (cabinetul propriu-zis, muzeul şcolar, depozit pentru materiale). Avînd însă în vedere că multe şcoli nu au spaţiu suficient, ne vom ocupa de modul de organizare a unui cabinet de istorie într-o sală de clasă obişnuită. Se preferă o sală de clasă mare, care are în apropiere (anexă) o încăpere cît de mică pentru depozitarea unor materiale şi aparate.

Dotarea cabinetului. Pentru predarea istoriei, cabinetul trebuie să fie înzestrat cu mijloace de învăţămînt variate şi cu mobilier adecvat. Desigur, este greu ca o şcoală să obţină dintr-o dată tot materialul şi mobilierul de care are nevoie. Acestea pot fi achiziţionate treptat, acordîndu-se prioritate materialelor şi mobilierului de primă necesitate. În afara materialelor didactice realizate pe plan central, unele dintre ele pot fi executate şi pe plan local (hărţi, grafice, diapozitive, diafilme etc.).

Redăm, în linii mari, ceea ce trebuie să se afle într-un cabinet de istorie.

Catedra profesorului. Se recomandă utilizarea unei catedre cu suprafaţa plană, pentru a putea fi aşezate diferite materiale şi aparate (picup, magnetofon ş.a.). Pentru profesor se poate construi şi o masă specială, prevăzută cu un pupitru de comandă automată a unor instalaţii şi aparate. De exemplu, ridicarea şi coborîrea perdelelor de camuflaj, pornirea sau oprirea aparatului de proiecţie cinematografică etc. pot fi executate de la masa de lucru a profesorului. Prin mecanizarea şi

automatizarea unor instalații, profesorul este scutit de o serie de deplasări prin cabinet care stînjenesc, uneori, buna desfășurare a lecției.

Bănci (mese) pentru elevi. Perioada școlară se caracterizează printr-un proces intens de creștere și dezvoltare a organismului. Aceasta cere din partea conducerii școlii și a personalului didactic o atenție deosebită la instalarea băncilor în cabinet, avîndu-se în vedere ca între mărimea lor și dimensiunile segmentelor corpului să se realizeze o corespondență. Potrivit unor cercetări făcute de medicii igieniști se consideră că pentru elevii din clasele I—VIII sînt mai indicate băncile, în timp ce pentru elevii din clasele liceale sînt recomandate mesele cu două locuri sau individuale și cu scaune cu spătar [1].

Tabla. În cabinet este absolut necesară o tablă, care se așază în partea centrală a peretelui din fața elevilor. În ultimii ani, tabla de lemn a fost înlocuită cu cea realizată din ipsos, direct pe perete. Cercetările din ultimii ani au ajuns la concluzia că indicele de contrast între tabla neagră și peretele alb, pe care este fixată, nu asigură un nivel optim al funcțiilor analizatorului vizual. De aceea se experimentează tabla de culoare verde închis, extinderea ei fiind în funcție de observațiile ce se vor acumula [2].

Ecranul de proiecție. Imaginea se proiectează pe o suprafață plană, opacă, de culoare albă, denumită ecran. Proiecția imaginii pe ecran se poate face prin reflexie sau prin transparență.

Ecranele pentru proiecție prin reflexie sînt de două feluri : *ecrane difuze* și *ecrane direcționale.* Ecranul difuz reflectă lumina în toate direcțiile, asigurînd o bună vizionare din orice punct al sălii. Din această cauză, ecranul difuz este cel mai răspîndit în școli. Ecranul direcțional se folosește numai în săli înguste. La acest tip de ecran strălucirea este foarte mare în adîncime, în schimb scade brusc spre locurile laterale. Ecranele direcționale pot fi *ecrane metalizate* și *ecrane perlate.* Ecranul metalizat se obține dintr-o țesătură deasă sau din material plastic, acoperit cu o vopsea care conține pulbere de aluminiu. Ecranul perlat se confecționează din pînză acoperită cu grăunțe mici de sticlă sau de material plastic incolor, transparent.

Dimensiunile ecranului se stabilesc în funcție de dimensiunile sălii. De obicei, lățimea ecranului se ia între $\frac{1}{5}$ și $\frac{1}{6}$ din lungimea sălii, iar înălțimea ecranului de 0,73 din lățimea lui. Ecranul se așază pe peretele din fața elevilor, astfel încît să se asigure o bună vizibilitate.

Biblioteca din cabinet cuprinde programe și manuale de istorie, metodici, diferite lucrări de specialitate (studii, tratate), reviste, atlase, precum și unele lucrări beletristice cu conținut istoric. În bibliotecă mai pot fi păstrate albume cu reproduceri după opere de artă care oglindesc anumite momente din istorie sau cu fotografii realizate de către elevi cu prilejul unor vizite și excursii la muzee, monumente istorice, în fabrici și uzine etc. În mape speciale se păstrează documentele originale sau fotocopiile, timbre cu conținut istoric ș.a.

Fonoteca. Înregistrarea unor piese de teatru cu caracter istoric, cuvîntări, texte care ilustrează anumite momente din istorie, alături de celelalte materiale didactice, deschide perspective largi pentru modernizarea predării și sporirea eficienței lecțiilor de istorie.

Discul și banda de magnetofon au devenit astăzi mijloace importante atît în viața culturală, cît și în învățămînt. Ca urmare, alături de bibliotecă, apare nece-

[1] P. Penciu și A. Kelemen, *Educația sanitară în școală,* Editura didactică și pedagogică, București, 1968 (paragraful privind „mobilierul școlar", p. 23).
[2] *Op. cit.,* p. 26.

sitatea organizării unei fonoteci. Pînă în prezent nu s-au realizat discuri speciale pentru studiul istoriei. În schimb, Ministerul Învățămîntului recomandă inspectoratelor școlare județene, prin cataloagele anuale de material didactic, discurile care pot fi procurate din producția Casei de discuri „Electrecord". Dintre acestea amintim : *Scrisoarea a III-a* (M. Eminescu), trilogia de drame istorice, *Apus de soare, Viforul* și *Luceafărul* (B. Delavrancea), *Fîntîna Blanduziei* și *Despot-Vodă* (V. Alecsandri), *Cîntece patriotice* ș.a. Desigur, aceste discuri se folosesc parțial în lecție (fragmente). De aceea, banda de magnetofon este de preferat, deoarece poate conține numai ceea ce interesează în lecție. Unele benzi realizate după mărturiile epocii și înregistrate cu concursul unor actori de valoare aduc în clasă senzația neobișnuită a prezenței trecutului. Un alt avantaj al benzii este acela că permite efectuarea unor înregistrări directe de la diferite surse : radio, televiziune, disc, microfon. Pentru păstrarea discurilor și a benzilor de magnetofon este necesar un dulap cu mici despărțituri care să permită așezarea lor în poziție verticală.

Diateca. Pentru studiul istoriei s-au realizat multe titluri de diafilme și diapozitive. În prezent, se pregătește un set de circa 200 diapozitive color pentru studiul istoriei României, însoțit de diafilme de sinteză. Se recomandă ca diafilmele să se păstreze în sertarele unui dulap construit în acest scop ; ele se grupează pe istoria universală și istoria patriei, iar în cadrul unor discipline pe orînduirei sociale, teme și lecții. Pe fundul sertarelor pot fi așezate plăcuțe de lemn prevăzute cu locașuri rotunde sau pătrate, pentru fixarea cutiilor cu diafilme.

Obiecte muzeale. Organizarea unui mic muzeu școlar sau cel puțin a unor colecții cu obiecte muzeale are o deosebită însemnătate pentru studiul istoriei patriei și al istoriei locale. Descoperirile arheologice constituie un important izvor de informații asupra epocii străvechi și vechi, precum și asupra epocilor mai tîrzii, a celei medievale îndeosebi. Cu ajutorul acestor materiale, profesorul poate da o imagine clară asupra felului de viață și culturii oamenilor care au trăit în trecut.

În cazul cînd nu se poate organiza un muzeu școlar, materialul achiziționat poate fi expus, pe colecții, în vitrinele din cabinetul de istorie. În funcție de natura lor, obiectele muzeale pot fi clasificate în următoarele colecții :

— colecția de arheologie (unelte, vase, arme etc.) ;

— colecția numismatică (monede, bancnote, polițe, medalii, decorații, sigilii, peceți, inele, insigne, unități de măsură etc.) ;

— colecția de documente (acte, scrisori manuscrise, diplome, manifeste etc.) ;

— colecția etnografică (linguri cioplite în lemn, furci de tors, opaiț, ceramică etc.).

Obiectele muzeale se expun în vitrine, pe colecții : arheologie, numismatică etc., iar în cadrul lor cronologic și pe tipuri. Aceste colecții pot fi îmbogățite permanent cu ajutorul elevilor și cu concursul muzeelor de istorie, care pot dona unele obiecte aflate în mai multe exemplare, fotocopii, diapozitive etc.

Material grafic. Acest gen de material didactic redă prin imagini sau prin semne convenționale un obiect, un fenomen sau un eveniment deosebit.

Pentru păstrarea materialului didactic grafic se folosesc de obicei stelaje de lemn. Astfel, hărțile se strîng și se așază în poziția orizontală, iar tablourile (lipite pe mucava) se agață în poziție verticală de cîrligele stelajului.

În cabinetul de istorie trebuie să se mai afle și unele aparate cum sînt : aparatul de proiecție „Diascol", epidiascopul „Atlas", aparatul de proiecție cine-

matografică pe bandă îngustă, magnetofonul, picupul. Nu trebuie să lipsească nici aparatul de fotografiat, utilizat îndeosebi de cercul de elevi în timpul vizitelor şi excursiilor.

Portretele unor domnitori şi ale unor personalităţi marcante în istorie, reproducerile după tablourile cu teme istorice, fotomontajele pe diferite teme, care îmbracă pereţii cabinetului, ca şi toate celelalte materiale didactice amintite creează o ambianţă plăcută, favorabilă pentru studierea temeinică a istoriei.

d) *Amplasarea mobilierului şi a materialului didactic în cabinet.* Cabinetul trebuie astfel organizat încît să permită desfăşurarea în bune condiţii a lecţiilor de istorie şi a activităţilor în afara clasei. Băncile sau mesele *(2)* se aşază în zona centrală a cabinetului, iar masa profesorului *(1)*, în apropierea acestora şi a peretelui pe care se află tabla *(3)* şi ecranul *(4)*. Biblioteca *(5)* poate fi aşezată lîngă peretele din stînga, iar fonoteca *(6)* şi diateca *(7)*, pe lîngă peretele din faţa elevilor. Vitrinele cu obiecte muzeale *(8)* pot fi aşezate pe peretele din dreapta, iar dulapul cu aparate audio-vizuale *(9)*, stelajul cu hărţi *(12)* şi stelajul cu planşe *(13)*, pe lîngă peretele din spatele elevilor. La mijlocul peretelui opus ecranului se află două măsuţe pe care se aşază aparatele de proiecţie statică *(10)* şi aparatul de proiecţie cinematografică *(11)*. În figura 1 se arată planul de organizare a cabinetului de istorie într-o sală de clasă.

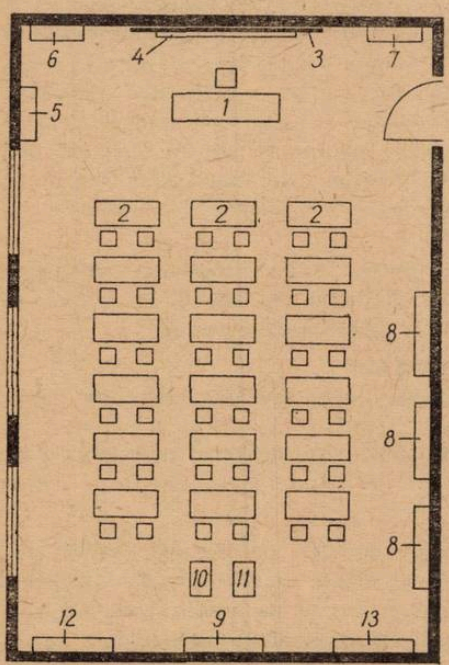


Fig. 1

Unele concluzii. Modernizarea învăţămîntului nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca o cerinţă obiectivă a epocii în care trăim, a construcţiei socialiste în patria noastră. Ea reclamă găsirea unor criterii cît mai precise de selectare a informaţiilor, perfecţionarea metodelor de predare şi a formelor de organizare a procesului de învăţămînt, introducerea pe scară largă a mijloacelor audio-vizuale, pentru ca tineretul nostru să obţină o bună pregătire, temeinice cunoştinţe de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice.

Potrivit cerinţelor modernizării învăţămîntului, baza didactico-materială va trebui să cunoască o continuă dezvoltare. Se impune o nouă concepţie în realizarea construcţiilor şcolare, cît şi a mijloacelor de învăţămînt.

Pornind de la ideea că în viitor procesul de învăţămînt se va desfăşura în cabinete şi laboratoare, construcţiile şcolare vor trebui să aibă o nouă înfăţişare şi structură. Considerăm necesar ca la stabilirea capacităţii unei construcţii şcolare să se ţină seama nu numai de numărul elevilor, ci şi de cerinţele predării fiecărui obiect de învăţămînt şi de organizarea întregii vieţi interne a şcolii. Aceasta va duce, desigur, la situaţia ca

* Numerele din text corespund celor de pe desenul reprodus în pagină.

într-o şcoală să existe încăperi de diferite forme şi dimensiuni (figura 2) care să satisfacă cele mai mari exigenţe din punct de vedere pedagogic şi igienic. Ca urmare, tradiţionala sală de clasă dreptunghiulară va cunoaşte îmbunătăţiri.

Se discută viu în literatura de specialitate, în cercurile proiectanţilor, pedagogilor şi igieniştilor despre clasa-pătrat, de exemplu, care ar permite apropierea de catedră a elevilor din ultimele rînduri şi asigurarea unui cîmp vizual corespunzător pentru urmărirea imaginilor pe ecran. Modificarea formei clasei face posibilă aşezarea băncilor pe patru coloane şi introducerea iluminatului natural bilateral. Se discută de asemenea despre clase poligonale în semicerc [3].

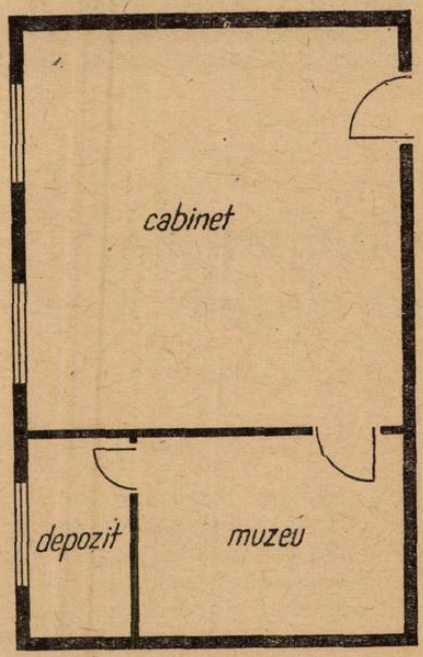


Fig. 2. *Spaţiu necesar pentru organizarea unui cabinet de istorie.*

Noile săli pentru cabinete, laboratoare, amfiteatre, trebuie să fie prevăzute cu cele mai moderne instalaţii, care să permită profesorului să dirijeze de la catedră funcţionarea diferitelor aparate de proiecţie a ecranului, perdelelor de camuflaj etc. De asemenea, fiecare sală destinată desfăşurării procesului de învăţămînt va trebui să fie prevăzută cu instalaţii de radio şi de televiziune, pentru recepţionarea emisiunilor de radio şi teleşcoală.

In condiţiile desfăşurării procesului de învăţămînt în laboratoare şi cabinete se impune respectarea cu stricteţe a orarului şcolii, precum şi rezolvarea problemei păstrării hainelor elevilor. După cum se ştie, în multe şcoli garderoba se află în sala de clasă. Aceasta nu numai că asigură un microclimat neigienic, prin creşterea particulelor de praf sau a umidităţii relative în zilele ploioase sau de iarnă, dar produce mari perturbaţii, dezordine cu transportul hainelor în timpul recreaţiei dintr-un laborator sau cabinet în altul. Viitoarele construcţii şcolare vor trebui să rezolve şi această problemă, prevăzîndu-se vestiare pe grupuri de laboratoare şi cabinete sau dulapuri-vestiar pe coridoare. Aceste soluţii rezolvă probleme importante : garderoba se scoate din sala de clasă (cabinet) ; hainele nu vor mai fi mutate după fiecare recreaţie, o dată cu trecerea elevilor dintr-un cabinet în altul ; elevii îşi pot petrece recreaţia în curte şi pe timpul iernii, deoarece hainele pot fi uşor luate, fără să se producă aglomerări [4].

In ceea ce priveşte dotarea cabinetelor de istorie sînt necesare eforturi, în continuare, pentru asigurarea materialelor care să ilustreze principalele probleme ale studiului istoriei. Se cere ca atenţia să fie îndreptată spre lărgirea tematicii de diapozitive, diafilme şi filme color, spre realizarea unui set de diafilme (color) care să ilustreze cele mai bune legende legate de istoria poporului român, precum şi a unor montaje audio-vizuale (diapozitive sau diafilme însoţite de bandă sau disc) cuprinzînd cele mai reprezentative obiective din domeniul istoriei artelor. Sînt

[3] *Op. cit.*, p. 13.
[4] *Op. cit.*, p. 18.

necesare de asemenea mai multe hărți generale și tematice, atlase, tablouri și albume cu reproduceri după opere de artă.

Paralel cu realizarea de noi titluri și tipuri de material didactic se impune grăbirea ritmului de dotare a școlilor cu aparate de proiecție, magnetofoane, picupuri și televizoare. Aparatele de proiecție existente mai pot fi perfecționate. Sînt necesare noi tipuri de aparate : un aparat care să permită proiecția la lumina zilei ; un aparat de proiecție cinematografic cu stop-cadru ; un aparat automat pentru proiecția diapozitivelor ș.a. Nu trebuie neglijată nici pregătirea personalului didactic chemat să folosească cu eficiență maximă mijloacele de învățămînt aflate în dotarea fiecărei școli.

Compunerea la clasele V — VIII

Prof. AUGUSTIN MACARIE
Liceul de arte plastice, București

Pregătirea temeinică a elevilor, mai ales a celor ce urmează să se prezinte la concursul de admitere în clasa a IX-a sau la bacalaureat, constituie pentru profesori o problemă deosebit de importantă, o chestiune de etică și de răspundere profesională. Așa se face că, an de an, lucrările scrise în asemenea ocazii sînt supuse unor analize complexe și că, pe toate căile posibile, se urmărește valorificarea constatărilor făcute de comisiile însărcinate să efectueze asemenea analize. Studiul de față se încadrează pe linia acestei preocupări.

Prima constatare, după analiza atentă a unui mare număr de lucrări date la liceele din sectorul 7, București, este că la concursurile de admitere în clasa a IX-a s-au prezentat foarte multe elemente bine pregătite, dovadă că numeroase teze au fost notate cu 9 și 10. Impresionează viziunea originală și cuprinzătoare, puterea de selecționare, de ordonare și de sistematizare a unui material destul de vast și mai ales capacitatea de exprimare adesea plastică a candidaților care au obținut asemenea note.

În același timp, însă, trebuie să constatăm că în lucrările candidaților la concursul de admitere în clasa a IX-a continuă să persiste o serie de lipsuri, din care citățm :

a) nestăpînirea regulilor de așezare în pagină a materialului, în special neglijarea aliniatului ;

b) incapacitatea de a *sistematiza* conținutul unor opere literare la care se referă un subiect de sinteză în jurul unor idei conducătoare. principale ;

c) formulări greoaie, cu fraze lungi, formate mai ales din propoziții coordonate prin juxtapunere, unele neîncheiate sau confuze ;

d) sărăcia vocabularului marcată printre altele de repetarea pînă la exasperare a cuvintelor : *și, apoi, după aceea, el, atunci, care* etc. și de exprimarea eliptică (copiere a limbii vorbite, despuiată de intonație, gesturi etc.) ;

e) nepriceperea unor absolvenți ai școlii generale de a valorifica sau de a încadra armonios *un citat* în exprimarea proprie, în așa fel încît ideea din citat *să deschidă, să continuie* sau *să dezvolte* ideea proprie ;

f) greșelile grave de ortografie și de punctuație, stîlcirea unor cuvinte, sau folosirea altora fără ca autorii lucrărilor să le fi pătruns sensurile constituie cea mai tristă realitate din lucrările unor candidați la concursul de admitere.

Socotesc că asupra acestor laturi *negative* trebuie să ne concentrăm atenția la toate clasele și în toate orele.

CÎTEVA PROBLEME DE ORIENTARE GENERALĂ

Înainte de a trece la abordarea directă a principalelor probleme care constituie *obiectul* studiului de față, cîteva chestiuni prealabile, cu caracter de orientare generală, ni se par absolut indispensabile fie și pentru considerentul că ele ne ajută să încadrăm preocupările noastre privind metodica lecțiilor de compunere în sfera mult mai largă a preocupărilor legate de predarea limbii române în școala generală :

1) *Formarea și dezvoltarea gustului pentru citit* este cea mai importantă problemă pe care învățătorii, profesorii, trebuie s-o rezolve. Noi trebuie să ne convingem elevii că *adevărata cultură* nu se poate rezuma la învățarea, fie și foarte conștiincioasă, a manualelor, ci trebuie să se bazeze pe o lectură bogată, multilaterală, sistematică. Ei trebuie să știe că ușurința de a se exprima a elevilor buni, despre care cei cu rezultate mai slabe afirmă cu vădite intenții de minimalizare că „au papagal", constituie una din cele mai importante consecințe ale lecturii. Elvii trebuie convinși de legătura dialectică ce există *între vocabular și gîndire și invers*. Mijloacele prin care acest deziderat major poate fi realizat sînt amplu prezentate în lucrările de specialitate publicate.

2) *Întărirea rolului conversației în procesul predării.* Această problemă cu un rol atît de important în îmbogățirea vocabularului elevilor stă în atenția cercetătorilor din lumea întreagă. Pentru a-i sublinia importanța și necesitatea mă voi mărgini să citez cîteva extrase din studiul lui Piantoni Carlo : *La conversazione nella vita del bambino e nella scuoala.* (Conversația în viața copilului și în școală) [1].

„... școala ignorează conversația, preocupîndu-se numai de predarea limbajului în sine, a unui limbaj golit de conținut actual" ;

„În școală trebuie să se tindă la crearea unui climat lingvistic de care să poată beneficia chiar și elevii cei mai izolați cu firi mai introvertite" ;

„Profesorul trebuie — spune Piantoni — să respecte spontaneitatea copilului, care nu trebuie să fie supusă unor constrîngeri inutile. Copiii vor fi îndrumați să-și exprime în mod organizat părerile, să vorbească pe rînd" etc. ;

„Este un fapt stabilit că mare parte din profesori vorbesc prea mult. Ei trebuie să să deprindă să aștepte. A interveni mereu în cursul unei conversații pentru a sili pe elev să ajungă mai repede la concluziile dorite este uneori o gravă eroare".

Conversația are larg cîmp de activitate în cadrul orelor în care se dezvoltă *oral* planul unei compuneri de sinteză. Dar asupra acestui lucru vom mai reveni.

3) *Valorificarea orelor de gramatică pe linia îmbogățirii vocabularului elevilor.*

Profesorul universitar I. Coteanu, într-o discuție inițiată de „Gazeta învățămîntului", aprecia că în școala generală, la orele de gramatică, elevii prea sînt

[1] Reprodus în rezumat în „Buletinul de documentare pedagogică" nr. 5—6/1966.

puși „să desfacă" propoziții și fraze, uitîndu-se că studiul gramaticii trebuie să constituie un mijloc de însușire temeinică, corectă a limbii și nu un studiu în sine.

Consider că, pentru ca elevii noștri să învețe să facă compuneri bune, este absolut necesar să valorificăm multiplele posibilități pe care studierea gramaticii ni le oferă. Citățm două din aceste posibilități : *compunerile cu temă gramaticală*[2] și *analizele gramaticale efectuate, pe cît posibil, pe texte de înaltă valoare literară*, alese din opera celor mai buni scriitori.

4) *Studierea cu atenție și aprecierea cu obiectivitate, dar și cu înțelegere a compunerilor întocmite de elevii noștri.* Să nu uităm *niciodată* că, analizînd o compunere, trebuie să sădim în elevi încrederea în forțele proprii, încrederea că, pe viitor, printr-o activitate susținută, vor obține rezultate și mai bune.

Ce vom avea în vedere cînd analizăm compunerile elevilor noștri știm din experiență, știm din lucrările de specialitate studiate. Ne permitem să amintim doar că cea mai bună metodă o constituie îmbinarea lecturii în clasă a 3—4 compuneri, urmată de discuții, cu valorificarea de către profesor a observațiilor culese în prealabil din 5—6 lucrări citite înaintea orei de analiză a compunerilor. Este bine ca profesorul să citească lucrări reprezentînd toate categoriile de elevi. In orice caz indiferent de importanța compunerilor, avem datoria să verificăm cel puțin o lucrare, deoarece altfel copiii, văzînd că trecem ușor peste unele compuneri, sînt tentați ca pe viitor să le întocmească superficial. Unii colegi folosesc metoda următoare : pun pe elevi să citească 2—6 pagini (în funcție de mărimea compunerii), apoi îi invită să dezvolte restul *oral*. Metoda este bună mai ales la clasele mari (VIII—XII). Verificarea compunerilor trebuie să se refere atît la problemele de formă, cît și la cele de fond.

5) *Formarea și dezvoltarea interesului pentru creația literară.*

Creația trebuie să constituie o aspirație, un ideal, chiar din anii cei mai cruzi. Care dintre noi n-a cunoscut tulburătoarea impresie, valul de fericire și febrilele căutări cu scăpărări și umbre, cu îndoieli și speranțe, care au loc în inimă, cînd prima floare a sufletului s-a deschis ? O vorbă caldă, o îndrumare sinceră, prietenească, într-o asemenea ocazie, îndreaptă pașii tînărului pe calea marilor căutări. Iată de ce profesorul, dacă într-o compunere descoperă măcar un cuvînt *inspirat*, are datoria să-l releve. Să nu admitem *niciodată* elevilor să rîdă de stîngăciile colegilor lor. Să ne străduim cînd evidențiem scăderile unei compuneri, în general, ale unei creații literare în special, să-i convingem pe *autorii elevi* de necesitatea muncii, a aplecării îndelungate asupra textului, de inevitabila ucenicie literară, de procesul complex al distilării cuvîntului, expresiei. Să-l convingem că la izvorul curat „ca lamura" și la aerul tare, ozonat, al pădurilor de brad, mai pe scurt la adevărata literatură, numai așa se poate ajunge.

PROBLEME METODICE PRINCIPALE PRIVIND LECȚIILE DE COMPUNERE

Metodica predării limbii și literaturii române de Clara Georgeta Chiosa, ediția 1966, sau studiul *Tipurile de exerciții în predarea limbii române*[3] de G. Beldescu, 1960 (ca să nu amintesc și de altele) dezbat amplu și documentat problemele generale și de principiu privind metodica lecțiilor de compunere. De aceea, în studiul meu mă voi mărgini la problemele cu caracter de permanență în activitatea la clasă, probleme de rezolvarea cărora depinde succesul muncii noastre.

[2] Ion Cîrlan, *Compunerile cu temă gramaticală* în „Revista de pedagogie" nr. 5/1967.
[3] Ambele lucrări apărute în E.D.P., București.

1) *Exercițiile temă pentru acasă — cea mai frecventă formă de compunere.* Ca să evităm discuțiile sterile pe tema definirii noțiunii de „compunere", propun să pornim de la verbul *a compune* și să admitem fără nici o ezitare ideea că toate temele pentru acasă sînt *compuneri*, în forme simple desigur, dar, în fine, tot *compuneri*. Ceea ce facem în orele rezervate prin programă pentru o asemenea lucrare sînt forme cu un grad de dificultate sporită ale aceleiași activități. Socotesc, de asemenea, că este timpul să terminăm cu interpretarea simplistă și păgubitoare a dispozițiilor privind evitarea supraaglomerării elevilor, care a determinat pe unii profesori, atît în școala generală, cît și în liceu, să nu mai dea aproape de loc teme pentru acasă, ca și cînd scrierea frumoasă și bogată s-ar realiza de la sine, fără exerciții... Sînt categoric împotriva acestei practici și consider că elevii din clasele V—VIII după fiecare oră de limba română, trebuie să primească o temă pentru acasă, care să-i oblige să scrie. Numai în situații cu totul excepționale să existe abateri de la această regulă.

De asemenea, elevii trebuie să fie obișnuiți — chiar în cazul unor compuneri simple și de mică întindere — *să le redacteze pe maculator, să le corecteze și numai după aceea să le treacă în caietul de curat.* În felul acesta le vom mări spiritul de răspundere și-i vom obișnui să fie mai ordonați.

În clasa a V-a, întocmirea de planuri simple și rezumate trebuie să ocupe un loc principal, pentru ca în clasa a VI-a și a VII-a elevii să ajungă să stăpînească temeinic tehnica întocmirii unui plan dezvoltat, precum și pe cea a compunerilor redactate pe baza unor asemenea planuri.

În clasa a VII-a și a VIII-a este absolut necesar ca elevii să întocmească analize scrise pentru majoritatea lecturilor analizate. Studierea unei lecturi pe parcursul mai multor ore poate constitui obiectul mai multor lucrări (compuneri). Spre ilustrare, voi arăta că, după prima oră consacrată poemului *Dan, căpitan de plai*, elevilor li se poate da ca temă pentru acasă să alcătuiască rezumatul poemului (inclusiv al fragmentelor netrecute în manual), pentru ca după a doua oră să li se dea caracterizarea personajelor și, în sfîrșit, după cea de-a treia să li se pretindă analiza literară a poemului.

2) *Compunerile libere — mijlocul principal de stimulare a activității creatoare a elevilor.* Manualele școlare pentru clasele V—VIII, atît de des și aspru criticate, constituie totuși în materie de compuneri un îndreptar prețios pentru elevi și un auxiliar demn de luat în seamă de profesori. Adevărul este că autorii acestora s-au străduit să introducă tot ceea ce este mai frecvent întîlnit în viață din galeria tipologică a compunerilor, tot ceea ce este mai reprezentativ (rezumate, compuneri după tablou, compuneri după plan dat, compuneri caracterizări de personaje, compuneri analize literare, compuneri de sinteză etc). Cu toate acestea, sînt destui profesori care neglijează compunerile libere. Cei care au participat la corectarea lucrărilor prezentate în cadrul concursului (olimpiadei) organizat de Consiliul Național al Organizației Pionierilor au avut ocazia să se convingă de acest lucru. În compunerile la care mă refer concurenții au demonstrat cunoștințe, tehnică, sensibilitate, în schimb a lipsit originalitatea, inventivitatea, n-am reușit să descoperim personalități.

Profesorul are datoria să se gîndească la formele de stimulare a elevilor. Afișarea pe un panou special, depunerea la cabinetul metodic, citirea unor fragmente din cele mai bune compuneri la stația de radioamplificare ar fi cîteva asemenea forme.

Multă atenție trebuie acordată problemei *originalității*, pe care elevii au datoria — pe calea intuiției la început, pe cea a criteriilor științifice mai tîrziu —

s-o înțeleagă și ... s-o realizeze. Pe această cale, un loc important îl are *exemplul*, de cele mai multe ori sub formă de *explicații aplicative*. Pentru documentarea acestei afirmații mă voi referi la compunerea prevăzută de programa clasei a VI-a : *O excursie*. După cum se știe, autorii manualului dau și un plan. Compunerea *O excursie* a cunoscut, intenționat, două faze. În prima fază, elevii, cărora nu le-am spus altceva decît să întocmească compunerea orientîndu-se după planul de manual, s-au prezentat cu niște lucrări monotone și impersonale. La concluzii, m-am ocupat special de această latură, întregindu-mi argumentarea cu evidențierea laturilor comice, puerile, caraghioase ale compunerilor citite. Apoi, le-am spus că planul din manual nu este obligatoriu, ci numai orientativ, că introducerea poate să se refere la ceva ce i-a impresionat în mod deosebit, chiar dacă acel ceva a avut loc în încheierea excursiei etc.... că n-are rost să insiste asupra a ceea ce este comun și inevitabil — „să-ți faci bagajele, să săruți pe mama, să te urci în vagon, să mănînci în tren, să te culci noaptea...". Rezultatul : ora următoare am ascultat compuneri originale, unele deosebit de izbutite în haina lor țesută din naivitate, adevăr și fantezie.

3) *Metodica elaborării planului și necesitatea evitării șablonului.* Săvîrșesc o mare eroare cei care socotesc că prin simpla predare a *planului simplu și a rezumatului* în clasa a V-a, a *planului dezvoltat* în clasa a VI-a etc. și-au îndeplinit sarcinile. Lăsînd la o parte faptul că într-o oră nici nu se pot da toate explicațiile necesare, se impune *integrarea* temeinică a acestor date noi în sistemul lor de cunoștințe, ceea ce nu se poate realiza decît prin *susținute exerciții*, în special sub forma temelor pentru acasă.

Asemenea planuri se pot realiza în clasă, sub îndrumarea profesorului. Pe baza lor, în clasele V—VI se pot efectua compuneri (rezumate) în timpul orei. Se înțelege că fiecare elev va lucra independent. Metoda ca unul să dezvolte o idee, alții alta și toți să le scrie în caiet o consider *neindicată*.

Părerea mea este că în cadrul actualului fond de timp de care dispune profesorul greu se pot realiza în clasă asemenea compuneri. Lucrurile se complică cînd este vorba de întocmirea unor planuri de sinteză, motiv pentru care rolul de îndrumător al profesorului trebuie să crească.

Cum este bine să procedăm în astfel de situații, pentru ca elevii să se obișnuiască să privească sintetic, să știe să elimine secundarul, accidentalul, dar să rețină particularul specific, să se ridice la un grad corespunzător de abstractizare, de generalizare ?

Să presupunem că profesorul în clasa a VII-a le-ar da elevilor să întocmească o compunere de sinteză cu titlul *Bogăția sufletească a omului simplu, muncitor*, oglindită în *Fefeleaga* de I. Agîrbiceanu, în *Bîbcul de oțel* de C. Chiriță și în *Un om necăjit* de M. Sadoveanu. Simpla enunțare a titlului nu va conduce la lucrări bune. Dacă însă profesorul îi va îndemna să recitească cu atenție lucrările, să identifice însușirile sufletești principale cuprinse în fiecare text, să scoată citatele cele mai semnificative pentru ilustrare, să concretizeze apoi însușirile comune, străduindu-se să evidențieze și bogăția nuanțelor, să aprecieze care din trăsăturile sufletești prezente numai în una din operele literare indicate trebuie reținute, să încerce să-și explice umbrele care întunecă chipul uman al unora dintre eroi (Dumitru Onișor, de exemplu), să evidențieze elementele de măiestrie artistică pe care le-au învățat (puterea de evocare la Sadoveanu, Agîrbiceanu ; dramatismul acțiunii la C. Chiriță ; împletirea armonioasă a modurilor de expunere, farmecul tabloului de natură, plasticitatea figurilor de stil la Sadoveanu etc.), elevii vor

reuşi să întocmească un plan de sinteză corespunzător, iar dacă în cadrul unei jumătăţi de oră din lecţia viitoare vor fi puşi în situaţia să dezvolte *oral*, sub îndrumarea atentă a profesorului, planul respectiv, vor exista suficiente şanse ca majoritatea elevilor să întocmească compuneri bune, chiar foarte bune.

Ţin să subliniez că, şi în acest domeniu, cheia succesului stă *în exerciţii* repetate, judicios repartizate de-a lungul fiecărui an şcolar, şi în grija de a evita pericolul căderii în şablonism.

4) *Compunerile de sinteză*. Despre compunerile de sinteză la clasele V—VIII s-a discutat şi se discută *mult şi controversat*. Unii profesori sînt împotriva efectuării unor asemenea compuneri în şcoala generală şi deci — implicit — împotriva subiectelor de sinteză la concursurile de admitere în clasa a IX-a. Poziţia aceasta îşi are izvorul în faptul că noţiunii de sinteză (compunere de sinteză) i se atribuie o sferă exagerată şi de teama *preamultului* se sacrifică *necesarul*. Părerea mea este că în şcoala generală, mai ales în clasele a VII-a şi a VIII-a, importanţa compunerilor de sinteză trebuie să crească. Elevii trebuie să aibă posibilitatea să-şi pună în valoare capacitatea de selecţie, de ordonare, de apreciere, de abstractizare, iar membrii comisiilor de admitere în clasa a IX-a sau în liceele de specialitate trebuie să aibă posibilităţi mai largi de apreciere, iar compunerea de sinteză oferă asemenea posibilităţi. Nenorocirea e că operele prevăzute de programa concursului nu ne oferă posibilitatea unor subiecte de sinteză destul de numeroase şi de variate .

În clasa a VIII-a se pot efectua două categorii de compuneri de sinteză şi anume :

1) Cu caracter monografic (în accepţiune restrînsă), care să constituie un prilej de sistematizare a cunoştinţelor primite de elevi despre un autor — mă refer la autorii (clasici) consacraţi, studiaţi în clasa V—VIII. Accentul va cădea pe operele studiate la clasă, dar elevii vor fi îndrumaţi să se folosească şi de lectura lor suplimentară, dată de profesor şi verificată de acesta în orele special rezervate în acest scop. Astfel, după studierea poemului *Dan, căpitan de plai*, elevilor li se va cere să recitească toate operele aparţinînd lui Alecsandri, studiate în clasele V—VIII, ca *Sergentul, Iarna* şi să întocmească o compunere de sinteză, de preferat după un plan dictat în 5—10 minute de profesor. La fel vom proceda cu Eminescu, Caragiale, Creangă, Coşbuc, într-un cuvînt cu toţi marii noştri scriitori cu opera cărora s-au întîlnit din clasa a V-a pînă în clasa a VIII-a.

2) *Compunerile de sinteză propriu-zise*, cu subiecte care se referă la două-trei opere de scriitori diferiţi, studiate în clasele V—VIII, şi care, din experienţă, ştim că sînt menţinute în programa concursului de admitere în clasa a IX-a cum ar fi, de exemplu, *Oglindirea eroismului poporului nostru în „Dan, căpitan de plai" de V. Alecsandri şi în „Scrisoare a III-a" de M. Eminescu*. În formularea unor asemenea titluri trebuie să se aibă în vedere acoperirea lor cu texte prevăzute în programa concursului de admitere ; de asemenea ele trebuie să se refere la lucrări valoroase, să se bazeze pe cunoştinţe primite în şcoala generală şi să se solicite asociaţii care să nu depăşească posibilităţile vîrstei. Titlurile pompoase, rod al improvizaţiei, al inspiraţiei de moment, sînt derutante şi profund dăunătoare.

O metodă deosebit de eficientă pe linia pregătirii temeinice a elevilor, mai ales în clasa a VIII-a, o constituie *îmbinarea temelor de recapitulare periodică, şi mai ales finală, cu compunerea*. Să presupunem că un profesor la clasa a VIII-a îşi prevede la perioada de recapitulare finală 6—8 teme. Absolut necesar este ca pentru fiecare temă profesorul să dicteze elevilor, în timp util, planuri de sinteză

care vor sta la baza recapitulării şi care, totodată, vor fi dezvoltate oral în clasă. Dacă profesorul va stabili grupe de 3—4 elevi — pentru fiecare temă o grupă — care să elaboreze pe baza planurilor respective compuneri scrise ce vor fi puse, spre consultare, la dispoziţia fiecărui elev, se vor obţine rezultate deosebite. Prin această formă elevii vor fi multilateral mobilizaţi, fiind în acelaşi timp feriţi de pericolul de a învăţa pe de rost nişte lucrări întocmite de diverşi meditatori.

Profesorii, mai ales în clasele V—VIII, vor trebui să-i înveţe pe elevi cum să selecţioneze citatele necesare pentru o bună compunere. Prima operaţie, pe această cale, o constituie *sublinierea de către profesor, în timpul lecturii, a versurilor sau a textelor deosebit de realizate din punct de vedere artistic sau semnificative sub raportul conţinutului.* E bine ca elevii să înveţe cît mai multe asemenea citate. O fază mai înaintată o constituie *alegerea de către elevi, în clasă, a unor citate cu care să ilustreze o idee dintr-un plan simplu sau dezvoltat întocmit în cadrul aceleiaşi lecţii,* ori dat ca temă pentru acasă. Paralel cu aceasta, elevii vor fi îndrumaţi să continue acasă ilustrarea tuturor ideilor din planul respectiv, sau să rezolve asemenea sarcini singuri, de la început şi pînă la sfîrşit.

Rezultate bune obţin profesorii care-i învaţă pe elevi ca, ori de cîte ori citesc o carte (lectură suplimentară), să scoată citate reprezentative, care să le servească la ilustrarea ideilor, a frumuseţii limbii autorului, la caracterizarea personajelor etc.

Cu perseverenţă şi răbdare din partea noastră, cu dragoste şi interes din partea elevilor, generaţiile tinere îşi vor însuşi tehnica şi arta compunerii, contribuind la „creşterea limbii româneşti"...

Cerinţe actuale faţă de conţinutul şi de organizarea activităţii educative din grădiniţa de copii

FLORICA ANDREESCU
Cercetător principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Conţinutul şi organizarea procesului instructiv-educativ în clasa I, ca şi metodica predării în condiţiile şcolarizării copiilor de 6 ani, impun elaborarea unei *noi programe* pentru învăţămîntul preşcolar. Această necesitate apare cu atît mai pregnant cu cît se cunoaşte că *scopul principal al grădiniţei* este *pregătirea copiilor pentru şcoală.*

Programa pentru actuala clasă I are la bază orientarea nouă a întregului nostru învăţămînt spre modernizarea conţinutului, a formelor de organizare şi a metodelor de predare, în scopul ridicării procesului instructiv-educativ pe o treaptă superioară. În conturarea specificului acestei clase s-a pornit de la posibilităţile

copiilor de 6 ani și s-au stabilit acele sarcini, forme de organizare și metode de predare prin care să se asigure *trecerea treptată a copiilor de la joc la muncă* și deci *integrarea lor firească* în regimul muncii școlare, înțelegerea și însușirea unor cunoștințe, ca și formarea unor deprinderi temeinice, care să le servească drept instrument de gîndire și de acțiune în activitatea clasei următoare. De pe această poziție s-a stabilit conținutul disciplinelor școlare ale clasei I.

La limba română programa prevede alfabetizarea copiilor, adică învățarea literelor, citirea cuvintelor și a textelor ușoare, însușirea scrierii. La această clasă apar ca discipline separate în cadrul limbii române *cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii*. Prin aceste discipline se urmărește transmiterea unor cunoștințe științifice despre aspectele mediului înconjurător, formarea priceperii de a observa, activizarea vocabularului copiilor și formarea deprinderilor de exprimare corectă.

La matematică programa se fundamentează pe operațiile cu mulțimi de obiecte. Se prevede familiarizarea copiilor cu noțiunea de mulțime de obiecte, efectuarea unor operații cu obiectele mulțimii cum sînt: gruparea după criteriile fizice; compararea grupelor mulțimii pentru a stabili raporturile cantitative; ordonarea grupelor mulțimii în șir crescător și descrescător. Aceste operații sînt deosebit de necesare în înțelegerea de către copii a numărului ca o altă însușire a obiectelor mulțimii, deosebită de însușirile lor fizice. În continuare, programa prevede predarea numerației, a operațiilor cu numere — adunarea și scăderea — a problemelor care includ aceste operații, a unităților de măsură.

Conținutul programei la *desen și activități manuale* vizează însușirea unor deprinderi tehnice referitoare la desenarea unor linii și contururi, la modelarea unor obiecte cu forme simple, la confecționarea unor jucării ușoare.

Educația fizică și muzicală au ca sarcini de bază dezvoltarea unor copii sănătoși, rezistenți la îmbolnăviri, dezvoltarea auzului muzical și a dragostei pentru cîntec, pentru muzică.

Planul de învățămînt mai prevede, pe lîngă disciplinele amintite, și *activități la alegere*. În cadrul acestor ore copiii se joacă cu jucării, cu jocuri de masă, se organizează șezători, jocuri distractive și de întrecere, plimbări, jocuri în aer liber, ca și munca individuală cu anumiți copii rămași în urmă la învățătură.

Prezența acestor ore ca și durata micșorată a lecției (30′ la începutul anului școlar cu creșterea treptată pînă la 50′ la sfîrșitul anului), subliniază specificul organizării procesului instructiv-educativ la clasa I cu copii de 6 ani. Acest specific este întregit și de modificările aduse metodicii de predare. În metodica tuturor obiectelor a fost inclus elementul de joc, fie sub forma unor exerciții-joc, fie sub forma jocului didactic. Prin urmare, *clasa I cu copii de 6 ani s-a constituit ca o clasă cu un conținut propriu, cu aspecte noi în forma de organizare a procesului instructiv-educativ și în metodica de predare*.

În aceste condiții apare pentru grădiniță necesitatea rezolvării cel puțin a trei probleme majore și anume: *stabilirea conținutului* programei, *îmbunătățirea formelor de organizare* a procesului educativ și *perfectarea metodicii* întregii activități din grădiniță. Într-o oarecare măsură această necesitate izvorîse și din practica preșcolară. Desfășurarea activității educative pe baza aceleiași programe timp de mai mulți ani a subliniat atît aspectele pozitive introduse în practică prin programa din anul 1963, cît și unele neajunsuri. Prezentarea mai riguroasă a sarcinilor instructiv-educative pe grupe, a formelor de activitate și a succesiunii acestora pe parcursul anului școlar, precizarea planului de învățămînt, a orarului și a regimului

de viață al copiilor în grădiniță au constituit elemente valoroase ale programei. Aplicarea acestor prevederi a contribuit la o mai bună organizarea a procesului instructiv-educativ din grădiniță, la creșterea eficienței acestuia. S-au făcut însă simțite și o serie de lipsuri cum sînt : nereflectarea în programă a sarcinilor referitoare la activitățile și jocurile la alegere, la jocurile în aer liber ; sarcini și teme prea grele pentru vîrsta copiilor ; sarcini care depășesc cerințele clasei I ; neconcordanța între scopuri și teme ; nepotriviri între temele din programă și exemplele din anexă (în special la modelaj) ; oarecare rigiditate determinată de indicarea precisă a temelor activităților. Apare deci firească și urgentă acțiunea de înnoire a programei, care se cere a fi realizată ca urmare a acordării ei la cerințele programei actualei clasei I, cît și a înlăturării carențelor care au fost puse în evidență de practica preșcolară.

I. În stabilirea *conținutului* programei grădiniței de copii prima problemă care apare este *nu cît* să rămînă din actuala programă, nici cît *să se transfere* de la actuala la viitoarea grupă mare, ci problema care se pune, considerăm noi, se referă la *elaborarea* unei *noi programe în raport cu particularitățile de vîrstă* ale copiilor de trei, patru și cinci ani, care să asigure continuitatea dintre grădiniță și școală. Stabilind acest nou conținut, se impune o grijă deosebită pentru evitarea *supraîncărcării copiilor*, pentru renunțarea la sarcini care *ar solicita reacții* ce le depășesc puterile. Cu alte cuvinte se cere o selecție riguroasă a cunoștințelor și a deprinderilor, în vederea asigurării accesibilității lor și totodată a stimulării permanente a dezvoltării posibilităților copiilor, *fără a se asuma sarcini specifice școlii.*

Nota dominantă pe care noua programă are menirea s-o imprime procesului instructiv-educativ din grădiniță, mai mult ca pînă acum, constă în *caracterul său formativ.* Atît conținutul cît și formele de organizare a activității preșcolarilor *trebuie să influențeze asupra dezvoltării multilaterale* și în special *asupra acelor însușiri la care în clasa I se va apela în primul rînd.* Astfel, trebuie avut în vedere mai întîi *dezvoltarea mișcărilor* și coordonarea acestora de către analizatorii vizual și auditiv, *echilibrarea proceselor de excitație și de inhibiție, dezvoltarea percepților*, a planului de *reprezentări*, a *spiritului de observație* și a capacității de *concentrare a atenției pe perioade* de timp din ce în ce mai lungi, exersarea *memoriei*, a *vorbirii*, dezvoltarea proceselor de gîndire, a *creativității și independenței în acțiune.*

O asemenea pregătire a preșcolarului pentru înțelegerea și însușirea materiei de la clasa I, considerăm că nu trebuie realizată nici prin transmiterea unui volum mare de cunoștințe, nici prin antrenarea lui la *rezolvarea unor teme complicate.* Un asemenea mod de pregătire nu poate duce la bune rezultate. Dimpotrivă, este necesar ca *preșcolarii să fie atrași și antrenați într-o activitate accesibilă, variată și stimulatorie*, dirijată în mod conștient, sistematic și competent spre dezvoltarea bazei senzoriale a cunoașterii și însușirea unor *cunoștințe elementare* despre realitatea înconjurătoare, spre orientarea în mediul natural și social, spre integrarea treptată în acest mediu.

În elaborarea noii programe *jocul* va trebui să-și recapete locul și importanța, nu numai atunci cînd este organizat special, ci în întreaga activitate care se desfășoară cu copiii și cînd prezența lui este indispensabilă, iar organizarea și îndrumarea lui sînt necesare.

Un aspect care trebuie avut în vedere este *experiența de viață personală a copiilor.* Va trebui într-o măsură mai mare decît pînă acum să se prevadă în

programă valorificarea în întreaga muncă cu preșcolarii a cunoștințelor și a deprinderilor cu care ei vin în grădiniță.

Programa va trebui să stabilească conținutul și sarcinile pentru toate formele de activitate practicate în grădiniță, nu numai pentru activitățile obligatorii. Este vorba despre activitățile și jocurile la alegere, despre jocurile în aer liber, care ocupă o perioadă de timp mult mai mare decît activitățile obligatorii și deci nu pot fi lăsate să se desfășoare la întîmplare.

În mod deosebit în programă se impune să se sublinieze sarcinile educative care se realizează la fiecare grupă în parte.

În lumina acestor considerații generale apar distinct problemele esențiale care trebuie cuprinse în programa grădiniței de copii. În continuare, vom sublinia acele sarcini care capătă importanță deosebită în noile condiții în care se elaborează programa.

În cadrul *Cunoașterii mediului înconjurător și dezvoltării vorbirii* este necesar să se prevadă sarcini care să conducă spre cunoașterea aspectelor mediului din imediata apropiere a copiilor, care prezintă pentru ei interes și pe care noi le considerăm utile în vederea dezvoltării proceselor de cunoaștere. Totodată, se cere să se prevadă în programă, într-o mai mare măsură satisfacerea intereselor copiilor pentru acele aspecte care apar pe neașteptate în natură sau în viața socială și care îi preocupă. Se impune, în procesul cunoașterii, să se pună accentul pe dezvoltarea percepțiilor, a spiritului de observație, a capacității de analiză și de comparație. Totodată, este necesar să se prevadă sarcini care să contribuie mai mult la dezvoltarea analizatorilor auditiv și vizual în vederea pregătirii copiilor pentru efectuarea cu succes, pe de o parte, a analizelor din perioada preabecedară, cînd copilul trebuie să distingă sunetele de zgomote, să perceapă silaba, cuvîntul etc., iar pe de altă parte, pentru formarea cîmpului vizual, deosebit de necesar la citire și la scriere.

Asigurarea unei *pronunții corecte* a tuturor sunetelor limbii materne, ca și dezvoltarea *unei vorbiri* corecte, coerente și expresive, trebuie să fie prezentate de asemenea ca sarcini centrale. Sarcinile prevăzute în cadrul acestei probleme educative se impun să fie *precise* sub raportul minimumului de cunoștințe și deprinderi și totodată *elastice* în ceea ce privește menținerea copiilor în actualitate.

O notă dominantă considerăm că ar trebui să fie grija pentru conținut, pentru activitatea directă a copilului și pentru evitarea verbalismului.

Conținutul capitolului *Numărat și socotit* din actuala programă va trebui fundamental restructurat. Așa cum se arăta mai sus, numerația constituie o sarcină de bază a clasei I. Aceasta înseamnă că în grădiniță copiii trebuie *să fie pregătiți pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor despre numere și operații cu numere*. Această pregătire presupune *familiarizarea copiilor cu multitudinea obiectelor din jurul lor, cu denumirea și forma lor, cu culoarea, mărimea, asperitatea, duritatea, temperatura, materialul* din care sînt lucrate etc. Deci, familiarizarea copiilor cu *noțiunea de mulțime de obiecte* și cu *însușirile lor fizice*. O altă etapă importantă o constituie însușirea unor noțiuni referitoare la *dimensiunile obiectelor* (mare-mic, lung-scurt, gros-subțire, lat-îngust etc.) și la *poziția acestora în spațiu* sus, jos, deasupra, la stînga, sub). Tot o sarcină a perioadei preșcolare considerăm că ar trebui să fie și *efectuarea diferitelor operații cu obiectele mulțimii*. Așa, de pildă, se poate realiza cu succes *gruparea obiectelor* mulțimii după criterii variate, *stabi-*

lirea mărimii fiecărei grupe a mulțimii sau a mulțimilor între ele, comparîndu-le, pentru a determina care este (mai) mică, (mai) mare, egală, mijlocie, precum și *ordonarea grupelor mulțimii în șir crescător și descrescător.* Totodată, se poate include și formarea reprezentărilor de timp (referitoare la succesiune și durată).

O serie de cunoștințe referitoare la precizarea cantității (ca, de pildă : cățelul are patru picioare, copilul are 2 mîini etc.) pot fi însușite de către copii ca atare, urmînd ca în școală, la momentul potrivit, să li se explice conținutul de cantitate.

Realizarea acestor sarcini sub forma unor *exerciții-joc* sau a unor *jocuri didactice* pe baza materialului concret (obiecte și imagini ale acestora) sau sub forma unor exerciții ușoare pe *caiete speciale* (gruparea la un loc a baloanelor verzi ; separarea caselor de copaci sau a mingilor mari de cele mici etc.) sînt forme adecvate vîrstei preșcolare, ca și scopului urmărit. *Participarea activă* a copiilor în aceste jocuri prin mînuirea materialului în forme cît mai variate contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, la precizarea reprezentărilor lor și la dezvoltarea puterii lor de a face analize, comparație, influențează asupra educării independenței în gîndire și acțiune. Un astfel de conținut atrage după sine și *schimbarea denumirii* acestei probleme educative din programă (din *Numărat și socotit* în *Reprezentări matematice).*

Conținutul programei la *Desen, modelaj, aplicații și confecții* se cere să fie substanțial restructurat. Pornind de la ideea că prin aceste activități se urmărește dezvoltarea *la toți copiii* a mișcărilor mîinilor, a analizatorilor vizual, auditiv, tactil, ca și a unor procese psihice implicate direct în perceperea modelului și în redarea lui prin diferite mijloace de lucru și procedee tehnice și nu atingerea de performanțe, apare pe deplin justificată afirmația de mai sus. În acest sens, la desen se impune stabilirea ponderii fiecărei forme de desen (decorativ, după natură, din imaginație) în raport cu aportul adus atît în însușirea tehnicii desenului și a dezvoltării imaginației creatoare, cît și în pregătirea mîinii copiilor pentru scris. Totodată, se cere stabilirea unor teme ușoare, diferențiate de la o grupă la alta și gradarea lor în mod judicios în cadrul fiecărei grupe. Desenul cu acuarelă va trebui de asemenea simplificat. În această privință, sarcina grădiniței ar trebui să fie familiarizarea copiilor cu tehnica preparării culorii și a colorării cu pensula (prin umplerea diferitelor suprafețe) sau a trasării unor linii simple avînd diferite semnificații (drum, gard, iarbă). Totodată, prin diferite forme de desen, ca și prin unele exerciții speciale, trebuie asigurată educarea gestului grafic, deosebit de necesar în însușirea scrierii. La modelaj și confecții este necesar ca sarcinile să fie reduse și temele simplificate, astfel încît să corespundă pe deplin posibilităților reale ale copiilor de 3—5 ani.

În realizarea conținutului *Educației fizice* și *Educației muzicale* se impune o selectare riguroasă a cuantumului de cunoștințe și deprinderi, în sensul adecvării lor vîrstei copiilor. În privința formelor de realizare a acestui conținut este necesar să se menționeze, într-o măsură mai mare includerea elementelor de joc.

La capitolul *Jocul* considerăm că se cere să se prezinte mai convingător ideea că preșcolarii trebuie să aibă timp suficient pentru joc și că jocul va trebui mai pregnant îndrumat de educatoare. Mai ales cînd jocul presupune o tehnică de realizare, îndrumare sistematică este cu atît mai necesară. De aceea, propunem introducerea în programă a acestei cerințe, în special legată de jocurile de construcție cu cuburi, piese metalice, material plastic etc.

În scopul asigurării unui conținut bogat și variat etapei activităților și jocurilor la alegere și al sporirii eficienței acestora în realizarea sarcinilor instructiv-educative, considerăm că este necesar ca în programă să se precizeze și cerințele față de acest aspect al activității din grădiniță.

În elaborarea conținutului noii programe va trebui să se mențină principiul prezentării concentrice îmbinat cu cel liniar și să se asigure eșalonarea acestuia pe grupe de vîrstă, respectîndu-se gradarea și continuitatea atît între grupe, cît și între grădiniță și școală.

II. *Modul de organizare a procesului instructiv-educativ* din grădiniță se impune a fi analizat în scopul găsirii celor mai adecvate *forme de activitate* fiecărei vîrste.

Considerăm că în fiecare grupă de vîrstă ar trebui să predomine acele forme de organizare ale activității educative care *corespund* în cel mai înalt grad *tendințelor firești de manifestare ale copiilor* la trei, patru și cinci ani și prin care se poate influența cu maximum de eficiență asupra dezvoltării lor.

Noi apreciem că la grupa de 3 ani aproape *în întregime activitatea copiilor în grădiniță trebuie să fie joc.* Chiar și activitățile obligatorii este necesar să se desfășoare sub formă de joc. Sub această formă copilul se antrenează ușor, este interesat și participă activ, iar educatoarea își realizează cu succes sarcinile propuse. În practică, activitățile obligatorii la grupa mică se depărtează prea mult de joc, au o notă rigidă care impune, după aprecierea noastră, în mod forțat respectarea unor cerințe „ca la școală" cum ar fi : poziția nemișcată, mîinile la spate, răspuns individual etc.

Caracterul serios al activităților obligatorii se impune nu prin măsuri care duc la anchilozarea manifestărilor firești ale copiilor. Dimpotrivă, această caracteristică se menține dacă activitatea este judicios organizată, dacă se formulează sarcini accesibile și dacă copiii sînt activi și interesați.

Dacă la grupa de 3 ani *jocul* trebuie să *predomine* și în joc să se introducă elementele de instruire și de educare, la grupa de 5 ani este necesar să apară mai bine conturată activitatea obligatorie cu caracteristici care o apropie de școală, din care, însă, să nu lipsească procedeele de joc. Prin urmare, *jocul ca formă de organizare a activității copiilor sau ca procedeu în cadrul activităților obligatorii trebuie să ocupe loc, forme și pondere diferite, în funcție de vîrsta copiilor.*

Considerăm că aplicarea, cu mici excepții, a acelorași forme de activitate la toate grupele, așa cum se practică în prezent, nu corespunde întocmai interesului copiilor și nici nu dă același randament sub aspect educativ și instructiv. De aceea, credem că este indicată *introducerea în mod diferențiat a formelor de activitate la cele trei grupe de copii.* Gradarea numai sub aspectul conținutului și al duratei activității nu este suficientă pentru a putea vorbi de organizarea unui proces educativ diferențiat, adecvat vîrstei copiilor. De pildă, apreciem că desenul ca activitate obligatorie ar trebui să nu figureze la grupa de 3 ani. Această formă de activitate presupune însușirea unor deprinderi tehnice și un grad de conștientizare greu de realizat la această vîrstă. Creionul și hîrtia pot fi folosite însă în cadrul activităților la alegere, cînd copilul se poate familiariza cu însușirile lor fără să i se pretindă redarea unei anumite teme după o tehnică specială. Activitatea manuală *cea mai accesibilă* preșcolarilor acestei grupe, apreciem că este *modelajul.* Acționînd direct asupra materialului, fără intermediul vreunui instrument (creio-

nul la desen), copilul poate exersa de multe ori şi poate reda formele mult mai uşor, le poate corecta repede.

Acţiunea care are un rezultat bun dă o deosebită satisfacţie copiilor. De aceea, considerăm că ar putea să aibă loc săptămînal o activitate de modelaj prin care să se ceară copiilor de 3 ani realizarea unor forme simple numai prin mişcare translatorie şi circulară faţă de planşetă. La această grupă ar putea să rămînă doar unele teme din cadrul aplicaţiilor şi confecţiilor şi anume : înşirarea de mărgele, jocul cu mozaicuri, uşoare lipituri.

De asemenea, considerăm că la această grupă *jocul didactic* ar trebui să ocupe o pondere mai mare decît în prezent. Observarea ca activitatea obligatorie să se facă numai asupra obiectelor sau aspectelor mediului înconjurător care interesează pe copii (un animal, un fenomen al naturii ca ploaia, ninsoarea, zborul păsărelelor, al fluturaşilor) tocmai prin faptul că implică mişcare, schimbare.

Tot la grupa de 3 ani credem că ar putea să fie inclus *teatrul de păpuşi*, ca activitate obligatorie. Sub această formă s-ar realiza mai bine povestirile şi memorizările. Teatrul de păpuşi, în special atunci cînd se antrenează şi copiii în desfăşurarea acţiunii, contribuie mai mult decît simpla povestire sau recitare la înţelegerea şi reţinerea conţinutului.

Pentru prezentarea poveştilor, alături de teatrul de păpuşi, se poate folosi pe o scară mai largă şi *diafilmul*. Aceste forme de activitate, alături de cele de muzică şi de educaţie fizică, corespund, apreciem noi, într-o mai mare măsură intereselor copiilor de 3 ani, ca şi scopurilor educative. La celelalte grupe se poate folosi ca activitate obligatorie teatrul de păpuşi şi diafilmul, prin care s-ar realiza cu maximă eficienţă povestirile educatoarei, memorizările, unele convorbiri (în special pe teme morale). Teatrul de păpuşi şi diafilmul se pot folosi şi ca procedee în cadrul celorlalte activităţi, la toate grupele de copii.

Desenul s-ar putea introduce la grupa de 4 ani, dar cu sarcini şi teme simple.

Convorbirile după imagini, de asemenea, considerăm că ar trebui introduse tot la grupa de 4 ani. La grupa de 3 ani sarcinile legate de denumirea obiectelor, de învăţarea culorilor, a acţiunilor sau dimensiunilor se pot realiza cu succes sub forma jocurilor didactice.

Într-un asemenea context se schimbă simţitor aspectul organizării procesului instructiv-educativ de la o grupă la alta. O asemenea organizare considerăm că este mai adecvată specificului vîrstelor copiilor şi cerinţelor programei. Ca urmare a diferenţierii formelor de organizare a procesului educativ de la o grupă la alta, viaţa copiilor în grădiniţă ar fi mai variată, mai apropiată de interesele lor şi ar contribui, totodată, mai direct la realizarea sarcinilor prin care pregătim copiii pentru şcoală.

III. Încă o problemă asupra căreia se impune să reflectăm este aceea a *metodicii desfăşurării întregului proces instructiv-educativ din grădiniţă.*

Jocul, ca formă de organizare a vieţii copiilor în grădiniţă, cît şi ca procedeu în activităţile obligatorii, va trebui tratat pe larg în toate metodicile. În prezent se întîlneşte în practică mai mult primul aspect şi mai puţin cel de-al doilea. Tendinţa fiind aceea de a imprima activităţilor „caracter serios", s-a neglijat aproape cu totul jocul sub formă de exerciţii diferite sau ca procedeu în activităţile obligatorii. Or, se ştie că dirijînd manifestările firesti ale copiilor sub forma

continuei mișcări, prin cerințe formulate ca reguli de joc, copiii le acceptă în unanimitate și participă cu întreaga lor ființă la desfășurarea activității, sînt interesați, atenți, disciplinați.

O altă problemă de ordin metodic se referă la *necesitatea diferențierii mai pregnante a metodicii organizării și desfășurării activităților* în funcție de formele și de tipurile acestora. În prezent, apar pregnant diferențele de ordin metodic între formele de activitate (educația fizică, activități manuale, muzică, cunoașterea mediului înconjurător etc.). În schimb, în realizarea sistemului de activități obligatorii aparținînd aceleiași forme de activitate — de exemplu, desen, observare, joc didactic ș.a. — deosebirile sub aspect metodic de la o activitate la alta sînt mai puțin evidente. Aceasta duce în practică la uniformizarea procesului de învățămînt și în ultimă instanță, la o eficiență scăzută. Pentru înlăturarea acestor neajunsuri se impune ca atît în introducerea copiilor în temă, cît și în desfășurarea activităților să se procedeze în mod diferențiat, în funcție de sarcina didactică urmărită și de conținutul acestora. Fiecare activitate ar trebui să prezinte pe primul plan noutatea, fără a relua de fiecare dată toate etapele prin care s-a trecut anterior.

În aceste condiții activitățile nu ar mai semăna între ele, fiecare ar fi o verigă bine conturată care și-ar aduce o contribuție precisă la formarea deprinderilor și la însușirea cunoștințelor. Fiecare activitate ar deveni astfel o noutate așteptată cu deosebit interes de copii și un prilej de creație pentru educatoare. Reflectarea cu atenție asupra acestor probleme se impune cu atît mai mult, cu cît este necesar să formăm la copii spiritul activ, independent și creator, deprinderi de muncă intelectuală și manuală necesare integrării lor în regimul vieții de școlar.

În elaborarea noii programe va trebui să pornim de la aspectele valoroase ale actualei programe și să le accentuăm în interesul învățămîntului. Astfel, este indicat să se prezinte bine delimitate pe grupe de vîrstă sarcinile instructiv-educative, conținutul problemelor educative, formele de activitate și numărul lor. Ar fi bine, considerăm noi, ca programa să recomande pentru aceeași sarcină didactică mai multe teme, pentru a da educatoarelor posibilitatea să aleagă.

Anexele la programă, deosebit de utile, se cer a fi reîmprospătate cu materiale noi, în acord cu conținutul și cu temele recomandate de programă. Totodată, apreciem că în anexe se pot prezenta planificările anuale pentru toate problemele educative, avînd caracter orientativ pentru cadrele didactice.

În general, noua programă va trebui să asigure pregătirea preșcolarului sub raportul dezvoltării proceselor psihice, astfel încît el să vină în școală cu reale posibilități de înțelegere și de asimilare a cunoștințelor la nivelul clasei I. Alcătuirea unei asemenea programe, ca și rezolvarea celorlalte probleme de ordin organizatoric și metodic, cere de bună seamă colaborarea celor mai buni specialiști în domeniul pedagogiei preșcolare, al psihologiei copilului, ca și a cadrelor didactice cu experiență din învățămîntul preșcolar.

Considerăm de asemenea că programa va trebui să fie definitivată numai după ce va fi experimentată, în stadiul de proiect, cel puțin în decursul unui an școlar.

Necesitatea programării activității pionierești în domeniul orientării școlare și preorientării profesionale a elevilor

Lector
GHEORGHE FLEANCU
Centrul de perfecționarea cadrelor de pe lîngă Consiliul Național al Organizației pionierilor din Republica Socialistă România

Orientarea școlară și profesională reprezintă premisa pe care se construiește pentru fiecare individ opera de educație profesională, etapă de început a unui act complex, de durată și de mare însemnătate socială, la care școala, familia, organizațiile de copii și tineret își aduc contribuții specifice. În ce privește aportul Organizației pionierilor la realizarea acestui proces, nu există pînă acum decît unele recomandări generale de principiu.[1]

În studierea contribuției activității pionierești la orientarea școlară și la preorientarea profesională a elevilor am pornit de la cîteva premise generale, care caracterizează în esență concepția noastră în această problemă, și anume :

1. Preorientarea ca etapă a procesului de orientare școlară și profesională a tineretului, în vederea integrării sale sociale, luînd în considerație interesele, aptitudinile vocaționale, aspirațiile elevilor, trebuie axată pe coordonatele social-economice ale dezvoltării țării noastre, vizînd calitatea contribuției individului la efortul colectiv.

2. Contribuția activității pionierești la preorientare merge în principal pe dezvoltarea integrală a personalității copiilor, pe indicarea tuturor posibilităților școlare ce li se oferă în vederea îmbrățișării în viitor a unei profesiuni și nu pe diferențieri premature.

„Pregătirea orientării (preorientării, n.n.) se exprimă în grija educatorilor și administratorilor societății de a permite copiilor și adolescenților dezvoltarea la maximum a tuturor capacităților lor și de a actualiza întregul potențial de care dispun".[2]

3. Aportul activității pionierești la preorientare presupune nu numai un studiu de observație, ci și o intervenție activă, cere o mobilizare și o dezvoltare a virtualității omului.

4. Activitatea pionierească, încadrată în sistemul muncii educative, contribuie polivalent la dezvoltarea intelectuală, morală, estetică ș.a.m.d. a copilului, deci și la preorientarea lui, după cum complexul de acțiuni speciale inițiat în scopul preorientării influențează asupra educației integrale a copilului.

Pornind de la faptul că procesul de orientare școlară și profesională este de durată, precum și de la premisa că Organizația pionierilor poate aduce o contribuție specifică la realizarea lui, în organizarea și desfășurarea cercetării noastre ne străduim să conturăm obiectivele muncii educative în domeniul preorientării și orientării care pot fi cuprinse în zona activității pionierești și care ar putea să completeze prevederile programei respective ce se adresează școlii.

---

[1] Dumitru Salade, *Orientarea școlară și profesională — o problemă pedagogică de actualitate*, „Educația pionierească" nr. 3/1968, p. 6—11.

[2] Jean Drevilon, *L'orientation scolaire et professionelle*, P.U.F., 1966, p. 23.

În principiu, cercetarea noastră de programare a mers pe aceleași obiective ca și programa muncii educative în școală, dar a accentuat elementul specific pe care-l poate realiza activitatea pionierească. Totodată, în programarea pe care o experimentăm, am căutat să realizăm și o sistematizare a obiectivelor și mijloacelor propuse, potrivit celor trei nivele — informațional, afectiv, volițional — ale procesului respectiv, nivele aflate în strînsă legătură și interdependență.

Cercetarea pe care o prezentăm * s-a desfășurat intensiv în detașamentul clasei a VII-a A de la Școala generală nr. 164 din București, pe care l-am comparat în permanență cu detașamentul unei clase paralele de la aceeași școală (a VII-a C), unde cercetătorul n-a intervenit în mod special. Redăm mai jos schița programului respectiv.

Obiectiv general: Formarea interesului și atitudinii juste față de muncă, dezvoltarea intereselor școlare și profesionale, a dragostei și respectului față de oamenii muncii, a deprinderilor practice de muncă, în vederea orientării școlare și preorientării profesionale a elevilor.

I. NIVELUL INFORMAȚIONAL

Obiective: a) Însușirea cunoștințelor de bază privind principalele sectoare de activitate în societatea noastră socialistă (industrie, agricultură, știință și cultură).

b) Lărgirea treptată a orizontului profesional al elevilor.[3]

c) Sprijinirea elevilor pentru a putea integra toate informațiile primite într-o concepție de ansamblu și de a-și autodetermina, pe această bază de cunoaștere, profesiunea viitoare.[4]

Mijloace: — Organizarea unor vizite în producție care să permită sesizarea principalelor ramuri ale industriei noastre, precum și a principalelor categorii de lucrători în industria actuală (ingineri, tehnicieni, muncitori) — la U.M.E.B., F.E.A., Combinatul poligrafic „Casa Scînteii", F. C. București etc.

— Valorificarea observațiilor făcute cu prilejul vizitelor în producție în cadrul unor ore de dirigenție cu teme ca: „Mi-ar place să lucrez în industria modernă", „Calificarea tineretului din industria contemporană", „Disciplina în munca industrială — condiție a unor indici ridicați" etc.

— Organizarea unor vizite în domeniul agricol, la C.A.P. din comunele învecinate Capitalei.

— Organizarea vizitării „Expoziției recoltelor bogate" și a Expoziției „Tinere speranțe".

— Organizarea de vizite în diferite instituții de cultură și artă: Muzeul de istorie a Partidului, a mișcării revoluționare și democratice din România; Muzeul militar; Muzeul „G. Coșbuc"; Galeriile de artă ale Republicii Socialiste România etc.

— Culegerea de texte referitoare la profesiunea pe care elevul vrea s-o urmeze.

— Întocmirea de albume pe ramuri de profesiuni.

— Organizarea de întîlniri cu fruntași în producție, care să le vorbească pionierilor despre mobilitatea profesiunilor în producția modernă, despre rolul tehnicii în ridicarea indicilor calitativi și cantitativi ai producției etc.

---

[3] Dumitru Salade, *Op. cit.*

[4] Dumitru Salade, *Op. cit.*

* Face parte dintr-o cercetare pe o temă mai cuprinzătoare privind contribuția organizației pionierilor la orientarea școlară și preorientarea profesională a elevilor. Metodica ei am prezentat-o în esență în studiul „Elemente de preorientare școlară și profesională în cadrul acțiunilor pionierești" din vol. „Activitatea educativă pionierească", sub redacția Conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan, Ed. politică, 1969, p. 266—283.

— Informarea elevilor asupra diferitelor tipuri de licee (teoretice, pe specialități : economice, comerciale, industriale, pedagogice) pe care le pot urma, precum și asupra diverselor școli profesionale din orașul și județul respectiv, din țară.

— Asigurarea unui program interesant și util la cercurile pe obiecte, tehnice, științifice, artistice etc. prin propuneri venite din partea copiilor, prin solicitarea unor specialiști din rîndul părinților care să le conducă etc.

— Stimularea pionierilor pentru lectura articolelor privind realizările din diferite domenii de activitate, publicate în presa pentru copii, în revistele de știință și tehnică, în „Cutezătorii" etc

— Organizarea unor serate științifice în care să se prezinte scurte informări științifice, experiențe interesante, albume cu caracter profesional etc.

Rezultate : Pornind de la constatarea că *nivelul informațional* al pionierilor în ce privește cunoașterea diferitelor aspecte ale economiei și culturii moderne este relativ scăzut, elevii nominalizînd un număr restrîns de profesiuni și avînd vagi reprezentări asupra conținutului unor meserii, am întreprins o serie de acțiuni corelate. Accentul nu s-a pus pe prezentări aride, ci, de exemplu, pe îmbinarea intuiției cu explicația în efectuarea unor interesante vizite în producție.

Astfel, pentru cunoașterea muncii în *domeniul industrial* s-au organizat vizite la U.M.E.B., la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii" și la F. C. București. Vizitele au îndeplinit cerințele metodice respective și au pus accentul pe lămurirea : a) principalelor categorii de lucrători din industrie ; b) principalelor ramuri ale industriei ; c) principalelor direcții ale industriei, după natura materiei prime prelucrate sau după produsul-marfă finit pus în circulație.

De exemplu, în ce privește principalele categorii de lucrători din domeniul industrial, pionierilor li s-au prezentat caracteristicile principale ale muncii desfășurate de : inginer, tehnician, muncitor. Referitor la principalele ramuri ale industriei, pionierilor li s-a precizat că aceasta se divide în două mari grupe : industria grea și industria ușoară. În ce privește direcționarea industriei după natura materiei prime folosite sau a produsului obținut, pionierilor li s-au prezentat principalele sectoare cum sînt : industria siderurgică, industria chimică, industria constructoare de mașini, industria bunurilor de consum etc.

Ceea ce se remarcă, în această direcție, este reținerea de către elevi a caracteristicilor de bază, faptul că nu trebuie să li se încarce memoria cu diferite categorii de ingineri, tehnicieni și muncitori care activează în prezent în sectorul economiei noastre, pentru că nici nu le-ar fi reținut, nici nu ar fi fost practic posibil, i-ar fi speriat prin marea lor varietate și formație. Subliniem însă faptul că pionierii au reținut un lucru esențial : orice lucrător din industrie trebuie să fie un lucrător modern, continuu preocupat de perfecționarea sa profesională.

În clasa a VIII-a, adică în anul școlar curent, ne-am propus, prin acțiunile organizate, să realizăm un pas înainte în procesul de preorientare, care să constea în : 1. Noțiuni cu privire la profesiunile de masă ; 2. Noțiuni referitoare la profesiunile noi, necesare în industria modernă ; 3. Cunoașterea mijloacelor de calificare a absolvenților școlii generale prin școlile profesionale din orașul București și din țară.

La realizarea acestor obiective considerăm că o contribuție specifică o au vizitele pionierilor și scolarilor în întreprinderi. De exemplu, vizita întreprinsă la F.E.A. (Fabrica de elemente pentru automatizare), pregătită din timp din punct de vedere organizatoric și metodic, a permis elevilor ca, spontan, să consemneze o serie de aprecieri cu privire la : felul de organizare a fabricii, modul cum se îmbină munca manuală cu cea intelectuală ca rezultat al tehnicii înaintate ; ni-

velul igienico-sanitar la locul de muncă ; disciplina în muncă a angajaților ; grija pentru calificarea tineretului ; veniturile muncitorilor ; utilizarea practică a produselor etc.

Pentru cunoașterea muncii în *domeniul agricol* s-a organizat un număr de vizite, dintre care menționăm : vizita la „Expoziția recoltelor bogate", vizita la Grădina Botanică și vizita la Muzeul „Grigore Antipa". Și în aceste vizite accentul s-a pus pe cunoașterea principalelor tipuri de lucrători din agricultură : inginer agronom, zootehnist etc. ; tehnician agricol (viticultor, legumicultor, horticultor etc.); muncitor agricol.

De asemenea, pionierilor li s-a atras atenția asupra diferitelor ramuri ale agriculturii : cultura cerealelor, pomicultura, horticultura, legumicultura, precum și asupra unor ramuri strîns legate de agricultură ca : zootehnia, apicultura, sericicultura etc. În urma unui sondaj făcut, ceea ce se remarcă este faptul că elevii au sesizat în marea majoritate un element esențial și anume transformarea conținutului acestor profesiuni datorită : mecanizării, folosirii îngrășămintelor chimice, cultivării după metode științifice, creșterii numărului de specialiști în agricultură.

În ce privește activitatea de cunoaștere a muncii în *domeniul cultural și politico-ideologic* s-a organizat o diversitate de acțiuni : vizite, concursuri și seri literare, medalioane muzicale, vizionări de spectacole, discuții etice etc.

Ceea ce remarcăm la familiarizarea elevilor cu munca în domeniul industrial are de fapt și aici valabilitate. Elevii preadolescenți nu pot reține toate categoriile de specialiști dintr-o ramură de activitate și nici nu este nevoie. Principalul este ca, prin cunoașterea elementelor de bază dintr-un sector de activitate, pionierii să înceapă să se intereseze de munca respectivă. Considerăm că Organizația pionierilor poate să facă foarte multe tocmai pe linia dezvoltării intereselor și menținerii intereselor elevilor.

II. NIVELUL INTERIORIZĂRII CUNOȘTINȚELOR DOBÎNDITE ȘI AL CONSOLIDĂRII CONVINGERILOR CU PRIVIRE LA MUNCĂ

OBIECTIVE:

a) Contribuția la cultivarea dragostei față de muncă și a respectului pentru oamenii muncii.

b) Contribuția la dezvoltarea unor trăsături morale și de caracter ca: plăcerea de a munci, bucuria unei munci bine îndeplinite, perseverența în muncă, tendința de asimilare a noului, de perfecționare a calității muncii, spiritul tovărășesc în relațiile de muncă etc.

c) Stimularea pionierilor pentru autocunoașterea, autodezvoltarea capacităților personale.

MIJLOACE:

— Apelul la sentimentele și conștiința copilului pentru îndeplinirea sarcinilor sale de muncă.

— Cunoașterea eroilor muncii socialiste, a fruntașilor în producție și evidențierea patosului muncii de pe întreg cuprinsul patriei, în discuții, comentarii de texte literare, aprecieri de spectacole etc.

— Aplicarea cu discernămînt a sistemului de evidențiere (asigurarea funcționalității sistemului distincțiilor pionierești și de sancțiuni, pe baza Statutului Organizației pionierilor).

— Convorbirea etică a comandantului de pionieri pe teme ca : „Munca, înaltă îndatorire cetățenească" ; „De ce doresc să îmbrățișez o anumită meserie" ; „Exem-

plul în muncă al părinților mei" ; „Frumusețea relațiilor de muncă între tovarăși" ; „Tentația lenei și urmările ei"

— Compuneri libere în cadrul diferitelor activități pe teme cum sînt : „Ce aptitudini consider că posed și pe care le-aș putea valorifica în viitor" ; „Domeniul de activitate preferat" ; „Unde va fi nevoie de mine" ; „Cu cine aș vrea să mă asemăn în anii tinereții" etc.

— Stimularea criticii manifestărilor de chiul, de degradare a avutului obștesc, de lene și neglijență în muncă, de superficialitate, de muncă pe campanii, de inerție și conservatorism.

În scopul *investigării interiorizării cunoștințelor dobîndite* și al consolidării convingerilor că în socialism fiecare om trebuie să muncească, s-a procedat la o acțiune de întărire — prin acțiuni specifice — a efectului pozitiv obținut prin activitățile pionierești organizate și prin orele de dirigenție întreprinse pe teme corespunzătoare. Astfel, ora de dirigenție cu tema : „Munca — factor principal în dezvoltarea multilaterală a omului" a fost precedată de o vizită pe șantierul de construcții de locuințe din Drumul Taberei și însoțită de activitatea pentru realizarea unui album cu tema : „Specialiști români de înaltă clasă". La fel, ora de dirigenție cu tema „Ce vreau să devin" a fost urmată de un colocviu pionieresc pe tema „Meseria e brățară de aur".

Rezultate progresive s-au înregistrat și în ce privește stabilizarea opțiunilor. Considerăm că în ce privește interiorizarea cunoștințelor și formarea convingerii asupra necesității de a munci un accent mai mare pot pune activitățile pionierești pe latura afectivă, emoțională. În acest sens, am procedat la actualizarea unor modalități ca : apelul la sentimentele pionierilor, evidențierea patosului muncii poporului nostru, aplicarea cu discernămînt a sistemului de sancțiuni premiale și disciplinare. Punerea în funcțiune a resortului afectiv a determinat ca actul opțiunii să nu fie pur și simplu o decizie luată numai în urma acumulării cunoștințelor, ci și o adeziune sinceră, făcută din inimă. De remarcat este că la această vîrstă afectivitatea este dată drept argument în 80% din cazuri în exprimarea opțiunii („Îmi place..."). Ceea ce trebuie să facem noi este să determinăm elevul să-și pună singur întrebarea : „De ce îmi place ?". În felul acesta, acționînd indirect, dinafară, vom putea contura în sufletul fiecărui copil convingeri în care elementul intelectual și cel afectiv se împletesc armonios.

III. NIVELUL FORMĂRII ȘI ACTIVIZĂRII CAPACITĂȚILOR ȘI A DEPRINDERILOR DE MUNCĂ

OBIECTIVE ȘI MIJLOACE : Grija pentru păstrarea avutului obștesc, a manualelor și a cărților de la biblioteca școlii.

— Participarea la acțiunea de îngrijire a clasei, a școlii, a camerei pionierilor, a curții școlare și a terenurilor de sport de pe lîngă școală etc.

— Participarea la acțiunea de îngrijire a casei în care locuiesc, a grădinii, a zonelor verzi din jurul blocului, a parcurilor din apropiere.

— Participarea la acțiunile întreprinse în cadrul „Săptămînii primăverii" — sădirea pomilor, a florilor etc.

— Participarea elevilor la activitatea cercurilor din școală și de la Palatul pionierilor.

— Participarea la concursul „Minitehnicus", organizat de revista „Cutezătorii" și stimularea dorinței de a ajunge să fie prezenți cu obiecte la expoziția anuală „Tinere speranțe".

— Participarea la Festivalul cultural-artistic, fazele pe școală și interzonale, organizat anual.

— Stimularea acțiunii de economisire a banilor prin librete C.E.C.

Pentru cunoașterea nivelului formării și activizării capacităților și a deprinderilor de muncă, a aptitudinilor personale, am procedat tot la întărirea efectului pozitiv al unor lecții (lucru manual, lucrări practice etc.), prin acțiuni specifice ca : participarea la sădirea pomilor, la îngrijirea grădinii școlare (parcela detașamentului), la unele cercuri de la Palatul pionierilor etc. O acțiune concretă, cu frumoase rezultate, a fost aceea a „patronării băncilor școlare". Fiecare elev primește banca sub semnătură, știind astfel că acest avut obștesc, pe care se vor perinda generații, trebuie păstrate cu grijă. Spiritul de răspundere pentru bunurile școlii s-a extins (deși nu s-a mai apelat la semnătură) și asupra altor obiective și obiecte din clasă, laborator, curtea școlii.

O altă acțiune care i-a deprins pe pionieri cu munca de planificare și economie s-a intitulat : „Economisind leu cu leu". Această acțiune a produs o emulație pentru depuneri pe librete de economii C.E.C., în scopul strîngerii fondului necesar fiecăruia pentru a participa la excursia de sfîrșit de an, prin țară.

Acțiunile pionierești organizate au condus la obținerea unor rezultate mai bune la sfîrșitul anului, clasa, respectiv detașamentul, neînregistrînd nici un corigent și nici un repetent. Investigațiile făcute, analiza notelor, demonstrează că elevii încă prezintă interes pentru multiple obiecte de învățămînt, dar că notările maxime sînt mai ales la anumite obiecte pe care ei le preferă. Începutului de stabilizare și consolidare a intereselor îi corespunde probabil și această situație.

★

Ceea ce trebuie subliniat în final este faptul că obiectivele propuse de noi se vor îmbunătăți și preciza în urma experimentării lor și, definitivate, credem că pot fi recomandate, în scopul sporirii eficienței preocupărilor Organizației pionierilor pe linia orientării școlare și preorientării profesionale a elevilor. Facem precizarea că la realizarea obiectivelor menționate Organizația pionierilor contribuie în mod permanent, fiind alături de școală în această problemă, dar că mijloacele prin care-și finalizează această contribuție sînt specifice activității extrașcolare.

De asemenea, subliniem faptul că un mijloc indicat pentru realizarea obiectivelor de la un anumit nivel poate influența și asupra realizării obiectivelor de la celelalte nivele, că atît între nivele, cît și între obiective și mijloace, există o strînsă legătură, o interdependență și o influențare reciprocă. Decalajul dintre ele, sau separarea lor, pot genera fenomene reprobabile vizînd lipsa de legătură între cunoștințe și fapte, existența unei dorințe nealimentate cu material informațional, coparticiparea la activități care nu dau satisfacții etc. Activitatea pionierească are posibilitatea să contribuie la evitarea formării unor copii „erudiți", dar fără elementare deprinderi practice, la activizarea unor visători care nu întreprind nimic concret, sau a unor „factotum" care se antrenează rapid în activitate, dar nu prea doresc să învețe.

Comandantul detașamentului de pionieri este de regulă profesor. Deseori el nu are o specialitate în domeniul realist. Se pune problema dacă în acest caz el poate urmări, sub toate cele trei nivele și în ansamblu, procesul orientării școlare și al preorientării profesionale. Există în această privință opinii pro și contra. Exemplul comandantei de la detașamentul pe care l-am cuprins în cercetare

pledează pentru un răspuns favorabil. Comandanta, căreia pe această cale îi aducem mulțumiri pentru sprijinul acordat cercetării noastre, — profesoară de limba română — printr-o necontenită preocupare de dezvoltare a orizontului său general, prin apelul la specialiști, prin colaborare cu alți factori educativi și prin activizarea permanentă a experienței de viață a elevilor reușește, după părerea noastră, să facă față în bune condiții problemelor preorientării. Sigur că o colaborare cu consilierul școlar s-ar solda cu efecte sporite. Deocamdată, școala generală nu dispune însă de un consilier care să ajute și să coordoneze întreaga influență exercitată asupra școlarilor pe linia orientării lor școlare și a preorientării profesionale.

★

Datele parțiale care le-am obținut pînă în prezent ne-au condus, totodată, la concluzia că activitatea pionierească, pentru a se solda cu bune rezultate pe linia contribuției sale la orientarea școlară și la preorientarea profesională a elevilor, trebuie să respecte anumite cerințe fundamentale.

a) Astfel, acțiunea pionierească destinată preorientării presupune atragerea și antrenarea în rezolvarea ei a cît mai multor pionieri și școlari, dacă se poate, a tuturor. Aceasta, deoarece toți se pregătesc pentru a deveni cetățeni activi și întrucît nu există domeniu în care pregătirea pentru muncă să nu fie o condiție necesară.

b) Activitatea pionierească dedicată preorientării are un *caracter general*, avînd drept scop familiarizarea cu principalele sectoare de muncă și profesii. Introducerea în specializare este un obiectiv corespunzător altei vîrste. Avînd un caracter general, ea oferă posibilitatea opțiunii, generează inevitabil mobilitatea mai mare sau mai mică a acesteia. Caracterul general al activității pionierești, în direcția care ne interesează, corespunde caracterului general al preorientării și orientării, care urmăresc și formarea convingerii că unui muncitor modern i se impune o calificare în specialitate, grefată pe o calificare de profil, care să-i permită trecerea fără prea mari greutăți pe o altă mașină, la o altă operațiune de muncă, la o altă funcție înrudită. Cu alte cuvinte, este necesar să îndreptăm atenția generațiilor tinere spre *meseriile de grup analog* și nu spre profesiuni foarte strict limitate, care, în ultimă instanță, barează calea dezvoltării progresive a personalității.

c) *Legarea elementului util cu cel plăcut și distractiv* reprezintă de asemenea o cerință de bază în activitatea pionierească destinată preorientării. Respectarea acestei cerințe face ca pionierul să îndrăgească activitatea, să vină cu propuneri înnoitoare, să nu se gîndească să scape mai repede pentru a se dedica jocului. Legarea utilului cu elementul plăcut și distractiv corespunde și particularităților de vîrstă, precum și necesității atingerii unei satisfacții, a succesului.

d) *Luarea în considerare a concordanței activității pionierești destinate preorientării cu nivelul respectiv de cunoștințe și deprinderi ale elevilor* constituie o altă cerință fundamentală. Decalajul dintre aceste două elemente poate duce fie la plictiseală — dacă acțiunea este sub nivelul cunoștințelor — fie la oboseală — dacă acțiunea este peste nivelul cunoștințelor. De aici decurge sarcina comandantului de a cunoaște conținutul învățămîntului din clasa dată, precum și gradul și ritmul în care elevii asimilează acest conținut. Este, desigur, o sarcină grea, dar indispensabilă nu numai pentru munca destinată preorientării, ci și pentru întreaga muncă educativă desfășurată în rîndul elevilor.

Structura şi conţinutul cursului de istorie în liceu

REA-SILVIA, BĂRBULEANU CONSTANTIN DINU
Cercetători ştiinţifici principali
Prof. FLOREA STĂNCULESCU

Îmbogăţirea continuă a conţinutului istoriei, ca de altfel şi al celorlalte ştiinţe, urmare a revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, ridică permanent şi periodic problema unei cît mai riguroase selecţii a materialului ce se predă în şcoală, în aşa fel încît acesta să contribuie la lărgirea orizontului de cunoaştere al elevilor, să le dea posibilitatea să stabilească relaţii de cauzalitate între faptele şi evenimentele istorice, să-i conducă la înţelegerea esenţei procesului istoric şi să contribuie la formarea convingerilor, sentimentelor patriotice şi idealurilor de viaţă ale elevilor.

Referindu-se la rolul ştiinţelor sociale în educarea tinerei generaţii, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în cuvîntarea la Conferinţa naţională a cadrelor didactice, subliniază : „...aceste discipline sînt chemate să contribuie la elevarea spirituală a tinerilor, să le insufle profunde convingeri umaniste, să facă din ei militanţi revoluţionari activi pentru năzuinţele de libertate şi dreptate socială ale lumii contemporane" [1].

Trecerea la şcoala de 12 ani, cu noile cerinţe faţă de instrucţia tineretului impun restructurarea conţinutului istoriei ca obiect de învăţămînt şi în liceu, precum şi o nouă organizare a cunoştinţelor în general, pentru această etapă şcolară. Materialul faptic oferit de ştiinţa istoriei trebuie astfel sistematizat, încît să creeze posibilităţi mai mari de înţelegere şi aprofundare a cunoştinţelor însuşite de elevi în clasele I—VIII [2].

Studiul istoriei în liceu, nu mai poate fi privit ca o simplă reluare şi dezvoltare a cunoştinţelor însuşite în clasele anterioare, avînd în vedere posibilităţile intelectuale ale acestor elevi, bazate pe o cultură istorică generală — se poate spune formată — şi chiar pe o concepţie istorică deja cristalizată.

Principiul concentrismului, care rămâne fără îndoială caracteristica de bază a programei de istorie pentru liceu, trebuie considerat numai în parte ca o reluare a cunoştinţelor predate în şcoala generală, ca punct de plecare în studiul noilor cunoştinţe [3]. Predarea trebuie să meargă spre adîncirea fenomenului istoric şi spre încadrarea lui în ansamblul cunoştinţelor dobîndite de elevi. Cunoştinţele de istorie trebuie astfel selectate şi structurate în liceu, încît să deschidă elevilor largi posibilităţi de corelare complexă, intradisciplinară şi interdisciplinară [4].

Ţinînd seamă de tendinţele generale de modernizare ale învăţămîntului, de specificul obiectului de care ne ocupăm şi de nivelul intelectual al elevilor cărora ne adresăm, în vederea adîncirii înţelegerii esenţei procesului istoric, propunem ca în liceu conţinutul faptic, oferit de ştiinţa istoriei, să fie organizat *pe probleme*, în care să se insiste asupra cunoştinţelor de civilizaţie şi cultură.

Structurarea conţinutului istoriei pe probleme nu trebuie să conducă la ideea renunţării la sistemul noţiunilor şi la principiile ştiinţei istoriei. Dimpotrivă, ale-

---

[1] „Scînteia", nr. 7970 din 8 februarie 1969.

[2] Studiul reprezintă o continuare a materialului *Locul şi rolul disciplinelor social-politice în planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală*, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.

[3] Vezi şi Marin Vişan, Petre Bărgăoanu, *Probleme referitoare la modernizarea predării geografiei în şcoală*, în „Revista de pedagogie", nr. 12/1965.

[4] Vezi Marin Vişan, *Corelaţia cunoştinţelor principiu de organizare a conţinutului învăţămîntului în şcoala de 10 ani*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1968.

gerea şi tratarea problemelor trebuie astfel concepute, încît să respecte desfăşurarea sincronică — succesivă a evenimentelor politice şi să asigure o mai bună conexiune între bază şi suprastructură.

În proiectul planului de învăţămînt al liceului se prevede predarea istoriei universale după următoarea repartiţie : în anul I — istoria antică (două ore săptămînal); în anul II — istoria medie (două ore săptămînal); în anul III — istoria modernă şi contemporană (două ore săptămînal) şi în anul IV — istoria României (trei ore săptămînal).

Dacă analizăm comparativ programele şi manualele actuale de istorie, destinate claselor V—VIII, cu cele pentru clasele IX—XI, constatăm că din punct de vedere al conţinutului ele nu diferă decît prin cantitatea de date şi fapte care se adaugă la clasele mari, fără să fie aprofundată în suficientă măsură analiza procesului istoric, a fenomenului istoric propriu-zis. De asemenea, dacă comparăm manualele din punct de vedere al structurii, constatăm că nici sub acest aspect nu există diferenţieri. De exemplu, atît la clasa a V-a, cît şi la clasa a IX-a, conţinutul istoriei antice este structurat pe mari unităţi geografice : Orientul antic, Grecia antică, Roma antică. Dacă la clasa a V-a această repartizare a materiei are justificare din punct de vedere istoric, al caracterului cu preponderenţă concret al gîndirii elevilor şi al nivelului lor de cunoştinţe, la clasa a IX-a, dat fiind nivelul intelectual al elevilor şi faptul că ei au parcurs întreaga istorie universală şi istoria patriei, o asemenea structurare nu mai este corespunzătoare cerinţelor actuale privitoare la predarea istoriei în şcoala noastră. Istoria prezentată astfel, nu respectă în suficientă măsură desfăşurarea sincronico-succesivă a faptelor şi evenimentelor istorice. De asemenea, nu există o judicioasă proporţionalitate a problemelor legate de diferitele aspecte ale vieţii sociale : economice, sociale, politice şi culturale. Cu toate încercările de a se realiza legături între cele trei mari capitole în care este împărţită istoria antică, ele rămîn într-o mare măsură rupte unele de altele. Păstrîndu-se această structurare, şi neintroducîndu-se sistemul sincronico-succesiv al prezentării faptelor şi fenomenelor istorice, pe lîngă că se formează o imagine în gîndirea elevilor care nu corespunde complexităţii realităţii obiective, se alunecă, involuntar, pe panta determinismului geografic, combătut de materialismul istoric. Astfel, la lecţia Persia antică se studiază formarea şi cuceririle Imperiului persan şi luptele cu grecii şi mult mai tîrziu istoria polisurilor şi a colonizării greceşti ; istoria statelor şi culturii elenistice se studiază anterior cuceririi bazinului mediteranean de către romani, deşi ar trebui să se studieze concomitent aceste teme aparţinînd aceleiaşi perioade istorice. Exemplele se pot înmulţi.

O altă deficienţă a actualelor programe şi manuale de istorie antică este şi aceea că situaţia economico-socială este prezentată identic, repetîndu-se ca un leit-motiv, care pe lîngă că este obositor pentru elevi, nici nu redă notele specifice ale dezvoltării social-economice a fiecărui popor în parte.

Istoria comunei primitive, cu toate că este tratată într-o lecţie specială şi reluată la cele trei mari unităţi geografico-istorice amintite, ignoră însă aspecte ale acestei culturi din marile continente : Africa, Asia şi America, limitîndu-se la exemple numai din Europa, menţionîndu-se în acest fel vechea concepţie greşită europo-centristă.

De asemenea, deşi cunoştinţele despre evoluţia social-economică a popoarelor vechi, în manualul de clasa a IX-a, au fost în bună măsură completate, totuşi tra-

tarea este mărginită pentru Europa și Orientul Apropiat, la lumea mediteraneană (Marea Internum), ignorîndu-se civilizația și cultura popoarelor de dincolo de granițele Imperiului Roman (celți, celto-iberi, germani etc.), care au avut o mare importanță atît în istoria antică cît și în cea medievală.

Pe de altă parte, nici forma de prezentare a problemelor în cea mai mare parte nu diferă, iar vocabularul și materialul ilustrativ este de multe ori identic.

Acest mod de tratare a istoriei are repercusiuni asupra însușirii ei de către elevi, deoarece accentul cade în special pe memorarea materialului faptic și mai puțin pe abstragerea esențialului din faptele studiate, pe ierarhizarea și încadrarea cunoștințelor într-un sistem.

Așa cum am arătat în materialul apărut în Revista de pedagogie, nr. 10/1968, preocupări pentru reînnoirea procesului predării istoriei la clasele mari prin eliminarea amănuntelor, selectarea judicioasă a faptelor și prezentarea lor pe probleme cu accent pe civilizație și cultură, există și în alte țări [5].

Ideea de a se trata evenimentele istorice axate pe civilizație și cultură nu este nouă. Ea are rădăcini încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cînd s-au scris sinteze istorice în toate țările apusene, privitoare la civilizația și cultura Europei. Și așa cum apreciază istoricul A. D. Xenopol încă din 1869 în tema sa de doctorat, „ele iau în cercetare întreaga dezvoltare a unei părți mai mari sau mai mici din omenire în decursul unui timp și caută să-și dea seama de cauzele și sensul progresului ei ... ele tind, în ultimul rezultat, a descoperi în mersul omenirii, sensul direcțiunii sale de pînă acum, a înțelege bine prezentul, pentru ca astfel să arate întrucîtva calea pe care trebuie să calce în viitor... O istorie a civilizațiunei care ar răspunde cu adevărat la întrebările ce își pune ar fi în toată puterea cuvîntului o carte a omenirii" [6]. Că acestea erau tendințele în istoriografia ultimelor decenii ale secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului al XX-lea, o dovedește și sinteza istoriei României scrisă de N. Iorga în 1916 și intitulată *Histoire des roumains et de leur civilisation* [7].

În istoriografia mondială și națională actuală există tendințe de a se trata istoria omenirii și cea națională, axate pe civilizație și cultură și nu ca o succesiune de evenimente, războaie și acte politice [8].

În prezent, în clasele terminale ale școlii medii din Franța, începînd din anul 1960, se predă istoria civilizațiilor lumii contemporane. Programa școlară actuală, în vigoare, din anul 1962, precizează că în cadrul acestui obiect se va trata formarea lumii contemporane al cărui început îl precizează o dată cu primul război mondial (1914—1918), expunînd toate evenimentele politice contemporane importante. În partea a doua a programei, într-un capitol separat se tratează noțiunile de civilizație și cultură referindu-se la bunurile materiale și spirituale create de societate de-a lungul veacurilor.

---

[5] Vezi : W. Borholtzowa, Moszenska, *Nauczanie historii Szkole i nauka historii* (Predarea istoriei în școală și științele istoriei), Warszawa, P.S.W.S., 1964 ; Marcel Reinhardt, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, Paris, 1967, 140 p.

[6] A. D. Xenopol, *Istoriile civilizației*, în vol. *Scrieri sociale și filozofice*, București, 1967, p. 156 și 165. A se vedea și A. D. Xenopol, *Cultura națională*, în „Convorbiri literare", anul II, 1868/1869, p. 159.

[7] Vezi și N. Iorga, *Energie și civilizație*, în „Neamul Românesc", nr. 11/1916 ; N. Iorga, *Influența occidentală și orientală în cultura noastră*, în „Neamul Românesc", nr. 55/1929 ; N. Iorga, *Elementele culturii românești. Originea și caracterul lor*, în „Gîndirea", 1933, p. 145—147.

[8] Vezi sinteza istoricului englez H. Toynbee prezentată de N. Bagdasar în „Contemporanul", nr. 40044 din decembrie 1967 ; Gh. I. Ioniță, *Istoricul om de vastă cultură*, în „Lupta de clasă", nr. 9/1967.

Făcîndu-se o clasificare a civilizaţiilor contemporane, în programă sînt tratate evenimentele în dezvoltarea lor istorică din cele mai vechi timpuri şi pînă astăzi referindu-se la probleme economice, sociale, politice şi culturale [9].

În tematica cursului de istorie în liceu, materialul faptic ar putea fi astfel sistematizat încît să se asigure o justă proporţionalitate între problemele social-economice, politice şi culturale ale epocii istorice la care ne referim.

Criteriul de selectare a faptelor şi evenimentelor politice va fi puterea lor de semnificaţie pentru înţelegerea perioadei istorice respective.

La întocmirea şi definitivarea tematicii se va avea în vedere şi înlăturarea unor lipsuri din actualele programe şi manuale şi în special rezolvarea corespunzătoare a unor probleme, ca de pildă : precizarea conţinutului noţiunii „mod de producţie asiatic", introducerea unor noi cunoştinţe privind istoria comunei primitive, a orînduirii sclavagiste, feudale şi capitaliste pe teritoriul Africii şi al Americii (care aproape lipsesc în actualele manuale ale liceului nostru) ; lupta de eliberare a popoarelor din America Latină şi formarea naţiunilor şi a statelor burgheze în această parte a continentului american ; trăsăturile caracteristice social-economice, politice şi culturale ale ţărilor eliberate de sub jugul colonial în epoca contemporană etc.

Studiind comuna primitivă pe teritoriul Americii, elevul îşi va forma o imagine mai completă a istoriei Americii precolumbiene, care a cunoscut înainte de civilizaţia astecă şi incasă distruse de conchistadorii spanioli, remarcabilele culturi maya (mileniul I î.e.n.), cultura zapotecilor şi cultura olmec [10].

Menţionăm de altfel că la Congresul ştiinţelor istorice de la Viena s-a manifestat tot mai mult tendinţa de studiere nu numai a societăţilor civilizate din bazinul Mării Mediterane, Asia şi Nordul Africii ci şi istoria unor societăţi pînă de curînd primitive, considerate altădată obiect de cercetare al „preistoriei" şi etnografiei [11].

Cursul de istorie universală pentru liceu ar putea fi astfel conceput, încît să realizeze o corelaţie perfectă între cunoştinţele primite de elevi la alte discipline şcolare şi mai ales să nu repete problemele care se studiază la istoria literaturii universale sau la istoria artelor.

Totodată, conţinutul va fi organizat de aşa manieră încît să ducă cu necesitate la formarea trăsăturilor intelectuale, morale şi estetice corespunzătoare.

Pentru o mai bună înţelegere a modului cum considerăm noi că trebuie să fie alcătuit un asemenea curs, dăm spre exemplificare cîteva din problemele ce considerăm că se impun a fi studiate [12].

De pildă, studiul istoriei orînduirii feudale, propunem să înceapă cu tema „Obiectul istoriei civilizaţiei şi culturii medievale", în care, pornindu-se de la conţinutul noţiunilor de civilizaţie şi cultură medievală, să se continue cu expunerea caracteristicilor esenţiale (economice, sociale, politice şi culturale) ale fiecărei perioade şi să se evidenţieze ceea ce au ele comun şi deosebit. Tema să se încheie cu sublinierea ideii că orînduirea feudală reprezintă o etapă de progres în dezvol-

[9] Vezi : *Les civilisations du monde contemporaine. Programme d'histoire des classes terminales ;* Benchetrit Maurice, *Le sens et la valeur d'une étude des civilisations,* în „Cahiers pedagogiques", nr. 35/1962. A se vedea şi manualele : *„L'histoire des civilisations en classes terminales,* sub red. George Rafuente, M. Y. Guiter şi O. Pregniard, Paris ; *Cours d'histoire,* sub red. Jean Monnier, Paris.

[10] Vezi George Vaillant, *Civilizaţia astecă,* Bucureşti, 1964.

[11] Vezi C. Daicovici şi E. Stănescu, *Tendinţe noi în istoriografia contemporană,* în „Lupta de clasă", nr. 11/1965.

[12] În Institutul de ştiinţe pedagogice s-a elaborat programa acestui curs, a cărei tematică a fost discutată cu numeroşi profesori de istorie din ţară.

tarea civilizației și culturii universale. Studiul istoriei medievale, propunem să continue cu tema *Contribuția popoarelor migratoare la destrămarea orînduirii sclavagiste și trecerea la orînduirea feudală*, în care, după ce li se transmit elevilor cunoștințe despre stadiul de civilizație și cultura popoarelor migratoare (germane, slave și asiatice), li se vorbește despre cauzele și principalele migrațiuni, insistîndu-se în special asupra urmărilor lor. În conținutul temei *Viața și instituțiile feudale* ar urma să fie cuprinse referiri la domeniul feudal, la viața claselor și a păturilor sociale, la piramida și ierarhia feudală, la instituțiile evului mediu și cavalerism. Cunoștințele despre dezvoltarea statului vor fi grupate în tema *Statul medieval și formele sale*. Pentru o mai bună reliefare a etapelor evoluției statului medieval, tratarea acestei teme se va face pornind de la apariția statelor „barbare" și se va insista asupra caracterului lor trecător ; studiul temei va continua cu încercările de refacere a Imperiului Roman, după care în mod firesc vor urma cunoștințe despre apariția și dezvoltarea primelor state feudale pe teritoriul cărora s-au format și dezvoltat statele moderne. Se va trece apoi la formarea statelor centralizate (Europa, Asia, Africa) și la statul feudal în perioada de descompunere a orînduirii feudale, monarhia absolută și caracteristicile ei. Cursul de istorie medievală ar cuprinde tema *Orașul medieval, centru economic, administrativ, politic și cultural*, în care pornindu-se de la cauzele apariției orașului medieval, să se arate principalele orașe ale lumii medievale și modul în care s-au dezvoltat meșteșugurile, comerțul și drumurile comerciale cele mai importante în această perioadă. Tema se va încheia prin tratarea legăturilor economice și culturale, între Orient și Occident și prin accentuarea ideii că orașul medieval reprezintă un centru economic, administrativ, politic și cultural al lumii medievale. Tema *Biserica în orînduirea feudală* concepută ca o sinteză vastă ar trebui să cuprindă următoarele puncte : biserica și rolul ei în consolidarea statelor feudale ; lupta dintre puterea bisericească și cea laică (papalitate și imperiul), inchiziția ; cruciadele ; baza lor economică și politică ; contribuția lor la întărirea legăturilor dintre Orient și Occident, slăbirea bisericii catolice — reforma religioasă ; încercarea bisericii de a ieși din criză — contrareforma.

De asemenea, se vor trata detaliat problemele privitoare la progresele tehnicii în orînduirea feudală (invențiile, descoperirile geografice, cauzele, urmările și rolul lor în destrămarea orînduirii feudale ; rolul arabilor ca intermediari între Europa și Asia etc.), cultura medievală — Renașterea și concepțiile înaintate în epoca medievală. Cursul se va încheia cu sublinierea importanței civilizației și culturii medievale și evidențierea persistenței unor elemente ale acestei orînduiri social-economice.

Fără a avea pretenția unei expuneri exhaustive, a tematicii acestui curs, am intenționat să evidențiem cîteva probleme pe care le considerăm importante și care nu pot lipsi dintr-un curs de istorie universală pentru liceu.

Structura cursului de istoria României, prevăzut în planul de învățămînt a se preda în anul IV, propunem să rămînă cea actuală.

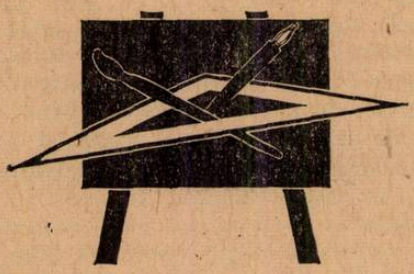
În conținutul acestui curs probleme de mare importanță, ca de exemplu : cultura geto-dacilor, formarea poporului și a limbii române, istoria mișcării muncitorești și socialiste în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, formarea statului național român și desăvîrșirea acestui proces, legăturile cu mișcarea democratică din țară și de peste hotare, dezvoltarea culturii românești și rolul ei în cadrul culturii universale în diferite epoci istorice, locul României socialiste în viața internațională actuală etc., trebuie astfel tratate, încît să demonstreze că

poporul român a adus o contribuție substanțială la civilizația și cultura mondială.

Considerăm că s-ar putea accentua și aportul poporului român la lupta popoarelor din Peninsula Balcanică, din această parte a Europei care a constituit aria de confluență a marilor civilizații antice, la apărarea cărora o contribuție de seamă a avut-o și poporul nostru.

Propunem, de asemenea, să se realizeze o încadrare permanentă a istoriei naționale în istoria universală în vederea cultivării sentimentului patriotic și a potențării mîndriei naționale.

Considerăm că reorganizarea materialului istoric pe probleme va contribui într-o mai bună măsură la formarea unei imagini complete asupra dezvoltării societății omenești și la înțelegerea procesului istoric. Desigur că o asemenea organizare a conținutului impune ca manualele ce vor fi întocmite pe această tematică să aibă o ilustrație bogată și un stil atrăgător.



Natura, omul şi religia

Conf. univ. VASILE OPRESCU

În literatura filozofică, problematica înstrăinării omului, a proiectării propriei sale fiinţe în braţele unor forţe străine de om, în faţa cărora se prosternă şi în esenţa cărora îşi ceda propria sa esenţă umană, a constituit tematica majoră în cadrul diferitelor sisteme de gîndire şi curente filozofice.

Abordarea acestei probleme, unghiul de interpretare, pornea îndeobşte, de la considerentul suprem al dimensionării omului exclusiv ca parte a naturii, fie reducîndu-l la un simplu mecanism în ansamblul general al tabloului lumii naturale, fie surprinzîndu-l biologizant ca pe o fiinţă ce se supune legilor fireşti ale existenţei, aidoma plantelor şi animalelor, realizîndu-se o nivelare între om şi animal. Reducerea sferei existenţei numai la cadrul natural şi eliminarea deci a celui social, care constituie elementul determinant al condiţiei umane, a constituit viciul fundamental al concepţiilor premarxiste, alimentînd o serie de limite şi greşeli în explicitarea problematicii omului, şi a spiritualităţii sale, inclusiv deci al producţiunilor reflectorii răsturnate la nivelul gîndirii, a religiei.

Cu toate acestea, în dialogul teoretico-filozofic de astăzi, dintre marxism şi nemarxism, moştenirea teoretică a unor gînditori premarxişti de talia unui Diderót, Holbach, Spinoza, Feuerbach etc., formează un izvor bogat de inspiraţie şi o solidă armătură argumentativă de care nu ne putem dispensa. Preluînd critic ideile valoroase ale înaintaşilor, supunîndu-le unei căliri temeinice la flăcările ideologiei celei mai avansate clase sociale ale epocii moderne şi contemporane, aceste idei infuzionate, au fructificat din plin în pomul cunoaşterii omenirii, fundamentînd o nouă concepţie — calitativ superioară, despre lume şi viaţă, concepţia materialist-dialectică.

Şi astăzi ca şi ieri, deşi cu mijloace mult mai sublimate, mai subtile, ambigue şi controversate, — ideologia burgheză încearcă să explice omul unilateral, pedalînd fie pe o explicaţie „de jos în sus" (biologism, psihologie abisală), fie pe una „de sus în jos" aşa cum fac teoriile spiritualiste şi personaliste. Desigur că există încercări de a-l rupe pe om atît de natură, cît şi de societate (existenţionalismul lui Heidegger) proiectîndu-l în sfera acţiunilor pure, al unei axiologii individualizate şi decretate.

Cunoaşterea omului şi a gîndurilor sale solicită un efort deosebit pentru o cuprindere de sinteză creatoare a complexului de interacţiuni, natură-om, care să ne conducă spre o concluzie marxistă în care omul apare ca o unitate şi totalitate bio-socială. Indicînd ceea ce trebuie să înţelegem, din acest punct de vedere, prin condiţia umană. Marx şi Engels arătau că cele două laturi ale istoriei, istoria naturii şi a oamenilor sînt indisolubil legate între ele şi atîta vreme cît vor exista oameni, ele se vor condiţiona reciproc.

Complexitatea interpătrunderii fenomenelor bio-sociale capătă o anumită specificitate temporală (istorică) de care trebuie să ţinem seama pentru a contura omul concret, în diferitele sale ipostaze în care s-a ancorat în practica social-istorică, în evoluţia sa bio-socială, ceea ce ne va permite o explicitare la subiect şi nu o viziune globală şi abstractă, neistorică.

Cu aceste cîteva considerații preliminarii, care n-au făcut altceva decît să schițeze punctul nostru de vedere în explicarea genezei și esenței religiei, să încercăm, ca în cadrul natural și social al orînduirii primitive, să vedem, pe scurt, de ce omul s-a pierdut pe sine, în propria-și imaginație incitată de neputință și necunoaștere.

Desigur că efervescența imaginativă a creat idoli și himere ca puncte de sprijin ale omului în lupta sa cu natura și condițiile vitrege de viață ce îi erau date în această îndepărtată perioadă a istoriei omenirii. Din acest punct de vedere, cu adăugirile de rigoare pe care le vom face, subscriem la ideile lui Diderot, care spune: „Din nefericire totul rezidă în imaginație. Dintre facultățile intelectului omenesc, imaginația este cea mai vie. Pe baza ei ne credem fericiți sau nefericiți. Ea este mama speranței și a iluziei" [1].

În același spirit, Marx sublinia că slăbiciunea s-a salvat întotdeauna prin credința în minuni; ea a considerat dușmanul înfrînt, dacă reușise să-l învingă în imaginația ei.

Este cert însă că imaginația devine slobodă și rătăcește numai ca o compensație necesară a neputinței reale, completînd golul lăsat de nerealizarea omului în viață, prin imagini ideale și iluzii himerice. Niciodată însă zborul imaginației nu va depăși lumea posibilă a omului; niciodată omul nu va putea să se nege în esențialitatea sa, în sensul că finitul și infinitul se află în sine și pentru sine. Raportată la sine, ființa umană nu-și găsește granițe în și pentru lumea sa, după cum frunza pe care trăiește omida este pentru ea o lume cu un spațiu infinit, iar timpul vieții sale se înscrie în veșnicia existenței sale. Aceasta deoarece „orice ființă își este sieși suficientă" așa după cum pe drept cuvînt remarcă Feuerbach. Ideea centrală, însă, de la care trebuie să pornim constă în aceea că numai raportată la alte obiecte, fenomene și lucruri ființa umană devine mărginită spațio-temporal și neputincioasă în raport cu uriașele forțe și energii declanșate din suporturile inepuizabile ale lumii materiale. *Rezultă de aici că pentru înțelegerea fenomenului de alienare a omului, pentru depistarea cauzelor reale care l-au împins drept jertfă unor forțe supranaturale, plăsmuite, este necesar ca, investigînd natura de sine a omului (subiectul) să o conexăm analizei naturii materiale ce devine obiect, și în care raport, el se exteriorează și se prezintă* ca om *în această lume. Saltul suprem al naturii este nașterea fiului său unic — omul — ce se raportează la natură. Se smulge din brațele ei pentru a trăi prin propriile sale brațe, încetînd a mai fi o ființă a cărei existență să depindă exclusiv de darurile gratuite ale naturii. El i le smulge prin muncă colectivă și le prelucrează pentru a-i fi pe deplin folositoare. În acest fel i se opune și încearcă s-o supună, oferindu-și cartea de vizită, la intrarea în scena istoriei, înscrisă cu litere de aur și foc;* eu subiectul — omul.

În această încrîncenare — subiect-obiect — balanța forțelor nu este egală ceea ce va face dintr-un început că omul să apară și să acționeze nu ca individ ci ca gen, colectivitate, îndreptățindu-ne astfel a vorbi despre apariția omului social, a societății omenești ca parte a lumii materiale, societate, neistovită în eforturile sale de a-și apropia și supune natura, de a cunoaște fenomenele ei și pe sine însuși. Realizarea unor astfel de împliniri firești ale ființei umane va fi rodul unui efort prometeic, sau poate chiar sisific, pe care omenirea îl va plăti pentru desprinderea din cordonul ombilical. Așadar, la origine, omul nu ne apare ca un copil răsfățat al naturii, iar societatea primitivă, ca o epocă de aur a omenirii.

Puterea de intervenție a omului, a colectivităților umane, se va baza în primul rînd pe acele forțe date de natură și materializate în mușchi, în dinți, în mijloacele sale naturale de luptă, amplificate de slabele unelte pe care omul le confecționează prin prelucrarea rudimentară a pietrei sau a lemnului.

Nivelul scăzut al dezvoltării forțelor de producție, al uneltelor și armelor de muncă și luptă, întregite de o slabă experiență și redusă cunoaștere a naturii lucrurilor, formează fundalul social-istoric în care se desfășoară dramatica existență a omului primitiv în lupta sa cu forțele dezlănțuite ale naturii.

Corelația obiect-subiect are o dinamică în evoluția omenirii ce descrie o linie spirală contradictorie în care elementul elevat și dominant îl constituie puterea

---

[1] Holbach, *Sistemul naturii*, (Nota lui Diderot), p. 47.

crescîndă a subiectului asupra obiectului, determinată social-istoric de amplificarea forțelor prin care omul s-a- opus, a cunoscut și supus natura.

Aspectul contradictoriu al acestei corelații rezidă în aceea că, în funcție de factorii complecși ai progresului social, asistăm la o interpătrundere tot mai strînsă, chiar prin răsturnarea de rol și loc, a termenilor ecuației noastre — obiect-subiect.

Copilăria omenirii a însemnat dominația naturii asupra omului, puterea despotică a obiectului asupra subiectului și prin aceasta subiectivizarea obiectului, crearea unei lumi supranaturale prin personificarea fenomenelor lumii materiale, care în același timp, sub un alt unghi de vedere și anume al aceluia de supunere a omului logicii lucrurilor, avem de a face cu o naturalizare a subiectului (umanului).

Animismul și totemismul — aceste forme primitive ale religiei — reprezentau întruparea unor astfel de oglindiri răsturnate și fantastice.

Înaintarea omenirii pe linia progresului și civilizației a însemnat totodată o creștere continuă a rolului și forței omului în stăpînirea naturii, știința și tehnica avansată herculizînd geniul uman, ridicîndu-l tot mai mult spre tronul de stăpîn al naturii. În fața acestui marș triumfal și plin de măreție, s-au interpus însă forțe ostile, plămădite de mersul istoriei societății omenești pe canavaua proprietății private, aruncînd omul asupra omului, enigmele naturii cedînd locul unor enigme sociale, forțele naturii neînduplecate fiind înlocuite de forțele sociale ostile, mai aspre și mai draconice, produse prin scindarea societății în clase antagoniste și exprimînd voința și interesele claselor dominante, exploatatoare.

Lăsînd pentru alt prilej dezbaterea largă a rădăcinii sociale și de clasă a religiei și continuînd ideea corelației obiect-subiect, trebuie subliniată ideea că creșterea forței de dominație a omului asupra naturii a condus treptat spre fenomenul de obiectivizare a subiectului, de înrîurire tot mai puternică, cu rezultate practice de modificare și transformare a naturii din partea omului, astfel încît din ce în ce mai mult se edifică ideea că nu numai istoria este creația oamenilor, dar însăși natura devine tot mai mult produsul intervenției lor.

Logica lucrurilor astfel înțeleasă se modelează sub forța logicii subiectului (omului), astfel încît asistăm la fenomenul de umanizare a naturii. Procesul fiind complex și contradictoriu, laturile sale nu pot fi despărțite riguros, unitatea sa dialectică viețuind ca urmare a existenței laturilor contrare.

Epoca socialismului, a acestei orînduiri făurite în mod conștient, precum și epocalele realizări ale revoluției tehnico-științifice contemporane sînt evidente și totodată concludente în această direcție.

Revenind la subiectul nostru propriu-zis privind geneza prejudecăților religioase în contextul relațiilor complexe ale omului față de natură, a omului față de om, precum și a adevărului asupra esenței sale, sîntem nevoiți a sublinia în continuare ideea că dacă slăbiciunea omului primitiv, dată de determinările concrete ale vieții materiale ale omului din această perioadă, formează coordonatele social-istorice ale apariției prejudecăților mistico-religioase, rădăcinile gnoseologice, înstrăinarea omului și divinizarea unor forțe supranaturale, fie ele personificare a forțelor naturii, formează izvorul principal al pînzei mistico-religioase ce se așterne pe conștiința omului.

Reprezentarea mistico-religioasă, chiar dacă reprezintă o lume răsturnată și o înstrăinare a omului sub aspect gnoseologic, ea exprimă efortul neîmplinit și neputincios al omului spre cunoașterea esenței lucrurilor, ceea ce presupune existența unei anumite posibilități a gîndirii de a generaliza și abstractiza, de a iscodi cauzele lucrurilor și fenomenelor. Fără aceste facultăți, gîndirea „este lipită" „nedetașată" de lucrurile individuale, neputincioasă în a cuprinde într-o sinteză generică ansamblul lucrurilor ce posedă laturi și trăsături comune și în a abstrage esențialul din noianul însușirilor percepute.

De aceea, putem vorbi că o lungă perioadă de timp, omul se raporta la subiectul particular, individual și nu la natură în general, nu la clase sau genuri de lucruri și obiecte. Sesiza fenomenul dar nu și înlănțuirea și interacțiunea lor, ceea ce a făcut ca o lungă perioadă din istoria primitivă a omului, în conștiința sa să nu existe nici un fel de reflectare răsturnată și mistică, nici o reprezentare religioasă. Aceasta subliniază caracterul istoric al religiei și infirmă teoriile care încearcă să acrediteze ideea că religia ar fi un sentiment înnăscut, „dat",

„insuflat" omului o dată cu facerea sa miraculoasă de către Dumnezeu. Spre aceeași concluzie ne conduce și faptul că chiar dacă anumite fenomene luau în mintea omului primitiv un aspect fantastic, aceste reprezentări nu aveau totuși un caracter religios, deoarece nu orice reprezentare fantastică (așa cum ele se găsesc și astăzi în basme, povești, literatura științifico-fantastică etc.), este o reprezentare religioasă.

În practica socială, natura și logica lucrurilor se dezvăluia treptat, zgîrcit, în fața omului.

Dar aceasta însemna totodată acumularea de noi cunoștințe pentru om, care lărgeau orizontul lumii sale și puterea de întindere și pătrundere a gîndirii.

Înțelegerea justă a caracterului complex și contradictoriu al procesului de cunoaștere, a posibilității gnosice de a mistifica natura, ne ajută să lichidăm aparentul paradox izvorît din aceea că, pe de o parte, geneza religiei se sprijină pe slăbiciune, neputință, necunoaștere etc. iar pe de altă parte, aceeași geneză, presupune totuși un anumit grad de dezvoltare al gîndirii omului capabilă de o anumită generalizare și abstractizare.

Prezent în mijlocul naturii, ca produs al ei, omul se detașează de ea ca subiect și va exprima saltul cel mai spectaculos al materiei în mișcarea sa, prin apariția reflectării conștiente.

Drumul cunoașterii nu este neted și nici total. Pe acest drum omul a înaintat anevoios de la necunoaștere spre cunoaștere, de la o cunoaștere mărginită și mai puțin profundă spre una tot mai largă și mai profundă. Lărgirea și aprofundarea ariei cunoașterii se jalonează mereu în noi parametri, absoluți în limitele graniței noastre și relativi în istoria cunoașterii lumii infinite.

Cunoașterea de sine, a esenței sale, omul a încercat-o ca urmare a raportării sale la altul.

O introspecție absolută și ruptă de natura înconjurătoare, o autoreflexie în afara determinărilor sale generice reprezintă un nonsens.

De aceea, numai în raporturile sale cu natura, în lupta sa pentru existență, în dialogul om-natură, s-a născut și relația om-om, precum și străduința de a se cunoaște pe sine, natura și esența sa, locul și rolul său în această lume.

Pe lîngă „tainele" naturii în mintea omului primitiv încolțesc „taine" ale esenței sale.

Divinizarea naturii și a fenomenelor sale încep să capete dimensiuni umane. Viața și moartea, zbuciumul sufletesc, bolile, speranța și înfrîngerea, durerea și bucuria, visul și halucinația vin să cutremure simțirea și gîndirea omului, pe care neputîndu-le explica, pe unele preveni, iar pe altele stăpîni, le atribuie lumii spiritelor ce ar sălășlui în natură și în om.

Apariția concepției despre sufletul nemuritor a dat o tentă mult mai spiritualizată și totodată umanizată, prejudecăților mistico-religioase.

Încătușarea rațiunii, pierderea iubirii și a voinței, sau mai bine-zis cedarea acestora unor forțe supranaturale, omul le-a făcut în schimbul iluziei nemuririi, al himerei unei lumi mai bune și al unui protector înzestrat cu toate calitățile bune, în opoziție cu duhul răului, alături însă de care, forma unitatea dual ă etică a oricărei religii.

În acest fel omul își jertfește trupul pentru salvarea sufletului, viața pentru a avea parte de nemurire, rațiunea-ignoranței — chipul-chipului cioplit.

„Ființa absolută, Dumnezeul omului — spunea Feuerbach — este propria sa ființă. Puterea obiectului asupra lui este, prin urmare, puterea propriei sale ființe. Astfel, puterea obiectului simțirii este puterea sentimentului, puterea obiectului rațiunii, puterea rațiunii însăși, puterea obiectului voinței, puterea voinței" [2].

Implicațiile multiple ale formelor de cult prin care se materializează prejudecata religioasă, pătrunderea acestora în viața omului de toate zilele și parazitarea lor pe evenimentele cele mai dragi și importante din viața omului, au însemnat noi lanțuri ale sclaviei spirituale și sociale a omului.

Adorația îndreptată în afară, spre lumea obiectelor și fenomenelor naturii era o expresie a necunoașterii de sine și tocmai de aceea pentru religia creștină care se îndreaptă spre om și sufletul său, vechea religie era o idolatrie.

---

[2] L. Feuerbach, *Esența creștinismului*, p. 36.

Determinările predicative ale lui Dumnezeu sînt proiectări ale determinării umane. A încerca să crezi că ceva există înseamnă că acestei existențe trebuie să-i conturezi calitatea, *o astfel de calitate peste care nu se mai poate trece, întruchipînd însăși perfecțiunea pe care poate s-o atingă ființa umană. Or, aceasta nu poate fi altceva decît ființa supremă — Dumnezeu. În această direcție L. Feuerbach sublinia că „Dumnezeu, așadar, este ființa omului, privit ca supremul adevăr; Dumnezeu însă, sau ceea ce este același lucru, religia, este conceput atît de diferit, pe cît de diferită este determinația cu care omul își concepe ființa sa, considerată ca ființă supremă"* [3].

O idee pe care trebuie s-o reținem este aceea că pe măsură ce teologia înzestrează ființa divină cu determinări ale unei perfecțiuni ideale, transumane și fantastice, în aceeași măsură se golește umanul de calitățile sale pozitive consolîndu-ne cu ideea că ceea ce nu avem le vom găsi în ființa divină spre care trebuie să tindem continuu. Dumnezeu devine cel mai bogat în calități pozitive, în timp ce omul sărăcește; Dumnezeu devine totul, iar omul nimic.

Viața redusă la ceea ce este revelat, speranța nemuririi și a unei judecăți drepte în lumea de apoi intră ca dogme de bază în conținutul religiei. Înzestrarea lui Dumnezeu cu toate calitățile înalte umane constituie înstrăinarea omului de subiectivitatea sa, iar dumnezeu devine natura înstrăinată a omului.

Dezumanizarea omului și umanizarea ființei divine în condițiile în care și forțele sociale ostile i se opun omului asuprindu-l și exploatîndu-l, duce la dezarmarea în fața greutăților vieții, abaterea sa de la lupta pentru o viață mai bună pe pămînt, în așteptarea sentinței supreme, care nu se dă decît — conform dogmelor religioase — după moarte.

Concluzia lui Engels după care religia s-a născut în timpurile cele mai primitive din reprezentările confuze ale oamenilor despre propria lor natură și despre natura exterioară înconjurătoare, capătă, în condițiile societății bazate pe asuprire și exploatare, noi determinări, profund sociale și de clasă, care fac ca aceste reprezentări false să se mențină ca un narcotic spiritual și instrument de asuprire a omului.

Fiind o formă fantastică și denaturată de oglindirea realității, încă de la apariția ei, religia a jucat un rol negativ în viața societății. Prejudecățile mistice religioase au îngreuiat și au frînat procesul de dezvoltare a cunoașterii omenești. Cu toate acestea, în activitatea productivă omul și-a lărgit treptat orizontul cunoașterii, a perfecționat uneltele de muncă și și-a îmbogățit experiența asigurînd progresul social continuu.

Înlăturarea reprezentărilor false despre propria sa natură și despre natura înconjurătoare, prin însușirea temeinică a concepției științifice despre lume, prin apropierea *tezaurului științei și culturii, lichidarea cauzelor sociale ale religiei, prin desființarea societății exploatatoare și făurirea orînduirii socialiste reprezintă cele două direcții principale ale luptei pentru triumful omului și asigurarea adevăratei condiții umane.*

[3] L. Feuerbach, *Esența creștinismului*, p. 51.

ŞCOLILE SECUNDARE COMPLETE

VASILE ILIESCU
şef sector
Institutul de ştiinţe pedagogice

În condiţiile ponderii crescînde a ştiinţei şi tehnicii, precum şi ale organizării mai adecvate a vieţii economico-sociale în societatea contemporană, cerinţele educative din ţările puternic industrializate vizează asigurarea unor posibilităţi largi şi unor şanse egale la învăţătură tuturor tinerilor pînă la o vîrstă, care se situează, actualmente, la nivelul şcolii secundare. În acest context se face simţită nu numai necesitatea extinderii, dar şi a reorganizării acestui grad de învăţămînt în sensul unei diversificări profunde, *care să răspundă variatelor şi multiplelor necesităţi de dezvoltare optimă a individualităţii elevilor, corespunzător cerinţelor societăţii moderne.*

Diversificarea se realizează diferit, în raport cu existenţa unui singur sau a mai multor tipuri de şcoli de grad secundar[1]. *În ţările în care există o singură formă de învăţămînt secundar, diversificarea se realizează prin măsuri interne privind organizarea acestui tip de şcoală, problemele puse în discuţie referindu-se la momentul în care să se realizeze, la gradul şi natura acestei diversificări. În schimb, statele în care există tipuri variate de şcoli de nivel secundar caută să răspundă necesităţilor de diferenţiere a învăţămîntului fie prin creşterea numărului acestor şcoli sau prin diversificarea în continuare în cadrul tipurilor existente, fie printr-o reformă şcolară a structurii organizatorice, în sensul adoptării unui singur tip de şcoală* — tipul de şcoală completă, *aşa cum s-a întîmplat în S.U.A., Marea Britanie şi Suedia.*

Şcolile secundare complete sînt cunoscute în literatura de specialitate străină sub denumirea lor în limba engleză de Comprehensive High Schools sau Comprehensive Schools, după expresia utilizată în ţara lor de baştină, S.U.A.

Dicţionarele de specialitate americane definesc acest tip de şcoală ca fiind o „şcoală secundară care include în planul de învăţămînt atît cursuri de învăţămînt general, cît şi de învăţămînt specializat, oferind astfel discipline şcolare teoretice, comerciale, profesionale şi tehnice" [2]. *Ca antonim, acelaşi dicţionar menţionează şcoala secundară specializată (Specialized High School), ca „o şcoală secundară al cărei plan de învăţămînt este destinat elevilor care se instruiesc în anumite profesiuni sau domenii de specializare, ca de exemplu şcoala secundară agricolă, şcoala secundară comercială"...*

Şcolile secundare complete constituie o soluţie organizatorică — cu a-

[1] G. Hausman, *Determinants of Policy in Multi-partite Systems*, în volumul *Comparative Education Research and the Determinants of Educational Policy*, Amsterdam, 1963, p. 93—98.

[2] C. V. Good, *Dictionary of Education*, New-York, 1959, 676 p.

dînci implicații sub raportul conținutului învățămîntului — adoptată în S.U.A. din prima parte a secolului al XX-lea, iar în Marea Britanie și Suedia de cîțiva ani, în cadrul unor reforme școlare profunde și cuprinzătoare.

Locul pe care-l ocupă școlile secundare complete în cadrul învățămîntului secundar din cele trei state, cuprinse în prezentul studiu de pedagogie comparată, diferă foarte mult. În S.U.A. există numeroase tipuri de școli secundare: școli clasice, școli secundare complete, școli profesionale, precum și școli secundare publice, școli confesionale, școli independente, școli militare sau școli preparatoare, școli terminale[3]. *Se apreciază, însă, că școala care caracterizează cel mai bine învățămîntul secundar american este școala secundară completă publică (Comprehensive Public High School). Sub raport statistic, cea mai mare parte dintre școlile secundare din S.U.A. fac parte din acest tip de școală; în plus, se manifestă tendința ca și celelalte tipuri de școli — specializate — să devină prin extindere școli complete*[4].

În cadrul învățămîntului secundar public din Marea Britanie au existat, începînd din anul 1938, trei tipuri foarte bine conturate de școli: școli secundare clasice, care asigurau un învățămînt teoretic, școli secundare tehnice și, în fine, școli secundare moderne, cu un învățămînt mai practic. Pentru a răspunde mai bine noilor sarcini ce-i revin învățămîntului secundar englez, în ultimii ani au fost organizate fie școli secundare bilaterale, care pun la dispoziția elevilor două tipuri de învățămînt din cele trei anterioare, fie, mai ales, școli secundare complete (Comprehensive Schools), care întrunesc toate posibilitățile de instruire oferite în parte, separat, de către celelalte tipuri, permițînd frecventarea lor de către toți copiii dintr-o anumită regiune[5].

Școlile secundare complete constituie rezultatul cel mai important, pe planul organizării învățămîntului, al reformei școlare în curs de desfășurare în Marea Britanie. Circulara nr. 10 din 12 iulie 1965 emisă de Ministerul Educației și Științei exprimă în mod expres intenția guvernului laburist englez de a reorganiza învățămîntul secundar public pe baza principiilor școlii secundare complete[6].

În Suedia, pînă la profunda reformă școlară a învățămîntului secundar din anul 1964, absolvenții școlii obligatorii aveau de ales între mai multe tipuri de școli secundare: generale, comerciale și tehnice, ce purtau denumirea generică de gimnaziu. Pentru pregătirea reformei a fost constituit un „Comitet regal pentru gimnaziu", care a recomandat, printre altele, reprofilarea celor trei tipuri de gimnazii existente pînă atunci, prin integrarea lor într-un „Gimnaziu cu liberă alegere", cu trei orientări: generală, economică și tehnică[7]. *Se tinde spre structurarea unui învățămînt secundar în care gimnaziul — organizat ca școală secundară completă — pregătește elevii pentru studii superioare, unele secții dînd o calificare comercială și tehnică. În plus, au fost emise propuneri pentru o reformă școlară și mai radicală, prin care... „toate secțiile necesare instruirii la acest nivel (secundar: gimnazii, școli complementare, școli profesiona-*

---

[3] Rena Foy, *The World of Education, An Introductory Text*, New-York, Londra, 1968, p. 336—337.

[4] J. F. Cramer, G. S. Browne, *Contemporary Education*, New-York, 1965, p. 241.

[5] *L'éducation dans le monde*, vol. III, Paris, 1963, p. 1194.

[6] R. F. Goodings, *Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education in England*, în „International Review of Education", Hamburg, 1967, nr. 2, p. 136.

[7] *Ett nytt gymnasium 1960. Ars gymnasientredning*, IV, Stockholm, 1963.

le) să fie grupate într-un singur tip de şcoală, şcoala tinerilor"... [8]

În general, şcolile secundare complete pot cuprinde diferite profiluri (secţii). Mai frecvent este profilul teoretic — care asigură pregătirea pentru învăţămîntul superior, profilul general şi cel profesional. În primii ani de învăţămînt, elevii frecventează o serie de cursuri care compun un plan obligator comun, care variază de la o ţară la alta. La acestea se adaugă alte materii, obligatorii pentru o secţie sau alta, precum şi discipline variate, la alegere. În cele mai mari şcoli complete din marile centre urbane din S.U.A. elevii au posibilitatea să aleagă din nu mai puţin de 250 diferite discipline şcolare, toate avînd un statut egal [9]. *Micile şcoli secundare complete nu pot oferi însă decît un număr mic de discipline la alegere, pe lîngă cele obligatorii, precum şi foarte puţine secţii.*

Cercetarea comparativă a reformelor şcolilor la nivelul structurii organizatorice a învăţămîntului secundar din Marea Britanie, Statele Unite ale Americii şi Suedia permite reţinerea unor observaţii semnificative :

1. Transformările social-economice contemporane fac ca problema reformei învăţămîntului să constituie una dintre cele mai dezbătute şi discutate chestiuni din lume. În aceste condiţii, nu poate surprinde faptul că unii autori vorbesc de o „revoluţie universală în educaţie". Astfel, James Bryant Conant scria în una din ultimele sale lucrări : „În toată lumea guvernele naţionale consideră problemele de educaţie în termeni revoluţionari. Aceşti termeni diferă de la ţară la ţară, însă baza revoluţionară este aceeaşi în toate ţările industrializate. Opinia publică a devenit convinsă că naţiunea suferă din cauza unui număr insuficient de persoane cu pregătire înaltă, de unde şi presupunerea că mult talent în stare potenţială s-a pierdut, deoarece nu a fost dezvoltat de şcoli şi de instituţiile de învăţămînt superior. Faptul acesta permite să se vorbească uşor de o revoluţie universală în educaţie" [10].

În acest context general, introducerea în ţările studiate de noi comparativ a şcolilor complete a urmărit adaptarea învăţămîntului secundar la cerinţele noi şi multiple ale contemporaneităţii.

Angrenată în desfăşurarea impetuoasă şi complexă a revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, societatea modernă pune în faţa învăţămîntului şi educaţiei cerinţe profunde şi stringente, *cărora structurile organizatorice tradiţionale din ţările capitaliste dezvoltate nu le mai pot răspunde satisfăcător.*

2. Stringenţa cerinţelor contemporane impune în primul rînd un ritm alert în desfăşurarea reformelor şcolare. Este ilustrativ sub acest raport faptul că în timp ce în Statele Unite ale Americii reforma şcolară prin care s-a introdus tipul de şcoală secundară completă a început o dată cu primele decenii ale secolului actual pentru a ajunge la o extindere predominantă în anii noştri, dar fără să se fi încheiat încă în toată ţara, în Marea Britanie şi în Suedia, măsurile de reorganizare a modelului tradiţional de şcoli secundare s-au eşalonat pe o durată de timp mai scurtă.

3. Amploarea şi complexitatea cerinţelor contemporane fac necesare reforme cuprinzătoare, profunde, astfel că introducerea şcolii secundare complete are consecinţe şi implicaţii asupra celorlalte grade de învăţămînt, în primul rînd asupra etapei prece-

---

[8] Urban Dahllöf, *Recent Reforms of Secondary Education in Sweden*, în „Comparative Education", Oxford, 2 (1965—1966), nr. 2, p. 71.

[9] Nicholas Hans, *Comparative Education*, 3nd Ed. Londra, 1958, p. 281.

[10] J. B. Conant, *Shaping Educational Policy*, New York, 1964, p. 1, 2.

dente, mai ales a şcolii obligatorii. În condiţiile societăţii moderne, cu un înalt grad de industrializare, învăţămîntul trebuie să asigure şcolarizarea tinerilor pînă la o vîrstă din ce în ce mai ridicată, cerinţă ce se manifestă fie în ridicarea limitei superioare a învăţămîntului obligatoriu — în cazul Suediei şi S.U.A. avînd durata de 9 ani, iar în Marea Britanie de 10 ani — fie prin luarea unor măsuri organizatorice de cuprindere — după absolvirea şcolii obligatorii — a unui număr din ce în ce mai mare de tineri în şcolile de învăţămînt secundar. Evoluţia în timp a indicatorilor statistici referitori la dimensiunile şcolarizării crescînde este pe deplin edificatoare. Coeficientul de înscriere în învăţămîntul secundar a tinerilor de vîrstă între 15 şi 19 ani a crescut în Statele Unite ale Americii de la 50% în anii 1931—1933, la 73% pentru 1955—1957 [11], *în Marea Britanie de la 65% cît era în anul 1930, la 88% în anul 1957* [12], *iar în Suedia, s-a ridicat de la 44% în anii 1945—1949, la 70% în 1955—1957* [13].

4. Faţă de necesitatea de a asigura, pe de o parte, o pregătire mai înaltă, cel puţin la nivelul învăţămîntului secundar, iar pe de alta, de a da posibilitate la învăţătură unui număr din ce în ce mai ridicat de tineri ce bat la porţile şcolilor secundare, modelul tradiţional de şcoală secundară, bazat pe selecţia candidaţilor, nu mai putea răspunde satisfăcător. În esenţă, organizarea şcolilor secundare pe principiul selecţiei constituia principala piedică. După cum remarca pedagogul suedez Torsten Husén, ...„şcoala secundară violează principiul dezvoltării personalităţii în măsura în care procedeul de selecţie este grevat de prejudecăţi sociale, ceea ce se traduce în fapt prin handicaparea elevilor proveniţi din rîndul maselor muncitoare...“ [14].

Necesitatea renunţării la procedeele de selecţie a determinat în Marea Britanie desfiinţarea examenului competitiv de intrare în învăţămîntul secundar, adică a examenului denumit— după vîrsta la care se susţine — „11 plus“, bineînţeles numai în cadrul şcolilor secundare complete, el rămînînd în vigoare în celelalte tipuri de şcoli secundare.

Teoretic vorbind, şcoala secundară completă este accesibilă tuturor tinerilor de vîrsta şcolară corespunzătoare, nefăcîndu-se nici o diferenţiere în tratamentul acordat elevilor. De fapt, lucrurile stau însă altfel, date fiind condiţiile social-economice specifice societăţii împărţite în clase sociale antagoniste, care fac ca posibilităţile socotite egale la învăţătură să difere foarte mult, chiar şi în cazul şcolilor secundare complete, şcoli — prin concepţia organizatorică — neselective. De pildă, într-o şcoală secundară completă situată într-un district de negrii din Washington, din 1642 de elevi înscrişi acum cîţiva ani, numai 183, ceea ce echivalează cu 11%, frecventau secţia teoretică. Acest procent este mult inferior celui de circa 30—35% la cît se ridică înscrierile în această secţie în S.U.A., secţie ce asigură o pregătire care vizează continuarea studiilor universitare [15].

Preocupat de acest aspect al problemei, pedagogul comparatist Nicholas Hans remarca faptul că... „deşi în concepţia sa şcoala secundară completă se doreşte a fi accesibilă tuturor, asigurînd şanse egale tuturor, inclusiv celor handicapaţi social şi in-

[11] *L'éducation dans le monde*, vol. III, Paris, p. 563.
[12] J. F. Cramer, G. S. Browne, *Op. cit.*, p. 276.
[13] *L'éducation dans le monde*, vol. III, Paris, 1963, p. 1436.
[14] T. Husén, *Social determinants of the Comprehensive School*, în „International Review of Education“, Hamburg, 1963—1964, nr. 2, p. 174.
[15] Zoya Malkova, *The American Comprehensive High School Today*, în „International Review of Education“, Hamburg, 1965, nr. 3, p. 261.

telectual, sistemul este deficitar în finalul său, deoarece deşi toţi copiii merg la aceeaşi şcoală, diferenţierea socială este la fel de conturată ca întotdeauna...“ [16] *Diferenţierea persistă atît faţă de şcoala secundară completă, cît şi faţă de existenţa în continuare şi a altor tipuri de şcoli secundare. In primul caz, condiţiile materiale ale părinţilor mai înstăriţi permit fiilor lor să aleagă secţii şi cursuri teoretice care le asigură continuarea studiilor la universitate, ceea ce presupune un timp mai îndelungat de pregătire pentru viaţă şi deci nevoia unei susţineri materiale de către familie pe o durată mai mare, în timp ce în cazul familiilor mai sărace copiii sînt nevoiţi să se îndrepte mai ales spre secţii ce asigură o pregătire profesională într-un timp mai scurt, pentru a-şi cîştiga existenţa singuri, îndată după absolvirea şcolii. În al doilea caz, diferenţierea în traducerea în fapt a posibilităţilor egale faţă de învăţămîntul secundar rezultă din funcţionarea în paralel şi a altor tipuri de şcoli secundare, fie publice, dar mai ales particulare. Atît în S.U.A., cît mai ales în Marea Britanie, existenţa în special a sistemului de şcoli independente (Public Schools) continuă să exercite o mare atracţie în rîndul familiilor şi elevilor, prin pregătirea orientată în primul rînd spre învăţămîntul superior. Dar, prin selecţia pe care o operează şi mai ales prin taxele foarte mari, aceste şcoli rămîn inaccesibile copiilor proveniţi din familii cu venituri modeste.*

Constatări similare, referitoare la inexistenţa în fapt a unor şanse egale în cadrul şcolilor secundare complete, face şi James B. Conant, cu ocazia întocmirii cunoscutelor sale rapoarte asupra învăţămîntului secundar american, cînd scrie că în timp ce în unele şcoli secundare complete peste 3/4 din absolvenţi merg la colegii, deci urmează studii superioare, în altele nici măcar unul din zece nu reuşeşte să-şi continue studiile. Explicaţia era evidentă. Într-o altă lucrare a sa (Slums and Suburbs), după ce conturează clar importanţa de primă mînă a factorului economic şi social, James B. Conant face aprecierea conform căreia... „calitatea unei instruiri este dependentă direct de condiţiile în care este născut şi în care trăieşte copilul“... [17]

5. Cu toate aspectele de insuficienţă faptică pe care le implică, aceste şcoli constituie un element progresist faţă de condiţiile social-politice respective, un pas pe linia democratizării învăţămîntului britanic sau suedez. Este grăitor în acest sens articolul semnat de Ken Forge, publicat în 1966 în revista teoretică a Partidului Comunist din Marea Britanie, în care se arăta că există... „situaţia în care este posibil... de a se traduce în fapt sistemul de învăţămînt propus de muncitorii din Londra cu 130 de ani în urmă, acela al „şcolii comune în care toţi copiii să fie împreună“ şi în care să nu se acorde, pentru nici o raţiune, privilegii alese unor anumite categorii de copii în tipuri speciale de şcoli“ [18]. *Ken Forge pleda pentru luarea unor măsuri legislative bine orientate, pentru a transpune în realitate, într-un timp cît mai scurt, şcolile secundare complete, apreciate ca un remediu bine ales pentru conjunctura social-politică respectivă, ca un mare pas înainte în perspectiva ca toţi copiii să meargă la aceste şcoli.*

6. Concomitent cu măsurile de politică şcolară, luate cu multă prudenţă

[16] N. Hans, *Op. cit.*, p. 281.

[17] Apud Donald Hutchings, recenzie, J. B. Conant, *The Comprehensive High School*, a Second Report, New York, 1967, în „Comparative Education“, Oxford, 4 (1967—1968), nr. 1, p. 71.

[18] Ken Forge, *Now the Common School*, în „Labour Monthly“, Londra, 1966, sept., p. 432.

în Marea Britanie și în Suedia în favoarea noului tip de școală, se aud însă opinii — mai ales în prima țară — care se opun sau recomandă anumite limite în această acțiune. Principalele obiecții decurg din faptul că tendința de înlocuire a divizării tripartite din învățămîntul britanic, în esență a instruirii selective, printr-o instruire cuprinzătoare, neselectivă, la nivel secundar, atrage declinul școlilor secundare clasice și al celor tehnice [19]. *În publicistica engleză s-au susținut critici și din cauza originii americane a școlilor secundare complete* [20], *critici determinate de existența unor probleme încă nerezolvate de acest tip de școală în S.U.A.*

7. Sub raport funcțional, adoptarea școlii secundare complete se include în tendința de unificare a tradiționalelor grade de învățămînt : *primar și secundar, renunțîndu-se la paralelismul anterior. Pentru S.U.A. procesul este încheiat în linii mari, totuși în statele din Sud, prin menținerea modelului tradițional de școală secundară de 4 ani, în cadrul variantei 8—4, dualismul se păstrează încă. În Marea Britanie, procesul acesta are cu totul un alt specific. Adoptarea școlii secundare complete s-a făcut în cadrul învățămîntului public, ceea ce nu afectează cu nimic situația școlilor independente, a tradiționalelor școli secundare independente (Public Schools). Prin dispozițiile legii învățămîntului din 1944 și ale măsurilor de politică școlară ulterioare, în Marea Britanie ... „a început să se treacă de la un sistem de învățămînt local supravegheat la nivel național, la un sistem național administrat local"* [21]. *Totuși, specialiștii sînt unanimi în a aprecia că nu s-a reușit să se organizeze un sistem de învățămînt englez, în primul rînd din cauza nerezolvării în acest sens a sistemului de școli independente. Pedagogul comparatist N. Hans scria : ... „pînă cînd nu se va rezolva această problemă, nici o reformă a sistemului național nu va reuși să asigure integral egalitatea în domeniul învățămîntului englez"* [22]. *În schimb, în Suedia, prin introducerea tipului de școală completă, nu numai la nivelul învățămîntului secundar, dar și în cadrul celui obligatoriu, unificarea funcțională a fost realizată în mod efectiv. Organizarea centralizată a administrației școlare suedeze, precum și orientarea social-democrată a politicii școlare au constituit un cadru favorabil acestei tendințe. Mai mult încă — și aici se manifestă o notă specifică — se conturează tendința integrării în noul tip de școală și a altor școli de pregătire, posterioare școlii obligatorii, anume a celor profesionale și a școlilor complementare.*

8. În timp ce în Suedia școala completă tinde să devină, o dată cu încheierea reformei școlare, o școală cuprinzătoare, care să asigure pregătirea tuturor tinerilor la diferite niveluri, în Statele Unite ale Americii școala secundară completă constituie tipul caracteristic cu ponderea cea mai mare, fără a fi însă singurul, iar în Marea Britanie reprezintă tipul de școală cu perspectivă de extindere în ritm alert, deși statistic ocupă încă un loc limitat, ca număr de școli și de elevi, între celelalte tipuri de școli secundare, unele cu vechime de secole.

9. Punctul de legătură a școlilor secundare complete cu învățămîntul de grad anterior prilejuiește manifestarea tendinței de a situa acest tip de școală la nivelul ciclului al doilea al învățămîntului secundar, bineînțeles cu

[19] S. John Eggleston, *Some Environment Correlates of Extended Secondary Education in England*, în „Comparative Education", Oxford, 3 (1966—1967), nr. 2, p. 86.

[20] R. Foy, *Op. cit.*, p. 273.

[21] Sir Alec Clegg, *The Nine to Thirteen School*, în „Education", London, 1966, 24 iunie, p. 1289—1290.

[22] N. Hans, *Op. cit.*, p. 266.

unele note specifice de la o țară la alta. Această tendință se manifestă foarte clar în S.U.A. și în Suedia. Faptul că în aceste țări învățămîntul obligatoriu este de 9 ani a permis organizarea fie a unei școli elementare de 6 ani, urmată de o școală unică de 3 ani la nivelul ciclului întîi al învățămîntului secundar, ca în Statele Unite ale Americii, fie organizarea unei școli unice de 9 ani, ca în Suedia. În acest context, punctul de legătură, de contact, îl constituie absolvirea învățămîntului obligatoriu, în general vîrsta de 16 ani, școala secundară completă constituind ciclul al doilea al învățămîntului secundar, cu durata de studii de 3 ani. Desigur, nu trebuie scăpat din vedere că aceste aprecieri nu se referă și la modelul de învățămînt tradițional din S. U. A., de 8—4, care ocupă încă un loc bine determinat în statele americane din Sud. În Marea Britanie, racordarea are loc la o vîrstă mult mai mică, cel puțin la 11 ani. În felul acesta școala secundară completă acoperă atît primul, cît și al doilea ciclu al învățămîntului secundar englez.

10. Sub raportul dimensiunilor, al capacității de cuprindere a unui număr cît mai mare de elevi, se poate remarca faptul că școlile secundare complete trebuie să aibă posibilități mult mai mari decît tipurile de școli tradiționale. Dimensiunile acestea se impun și din alt considerent, anume acela al cuprinderii în planul respectiv de învățămînt a cît mai numeroase discipline școlare, pentru a putea satisface dorințele și interesele variate de studiu ale elevilor.

Preocupat de diferite aspecte pe care le prezintă în ultimii ani școlile secundare complete americane, James B. Conant se oprește cu interes și asupra problemei eficienței acestora, scriind: „sînt pregătit să susțin că o școală secundară completă excelentă poate fi organizată în orice district *școlar, cu condiția să aibă cel puțin* 750 de elevi *înscriși și să dispună de fonduri bănești suficiente. Finanțele necorespunzătoare — conchide el — duc la o școală nesatisfăcătoare"* [23].

Cît privește realitatea școlară americană, din peste 15 000 școli cercetate de J. B. Conant, aproximativ jumătate aveau mai puțin de 500 de elevi și numai 6 dintre acestea aveau peste 2 000 elevi. O situație similară există și în Marea Britanie; școlile cuprinse în experimentul pedagogic organizat din anul 1965 cuprind între 400 și 2 000 de elevi, 58% avînd 1 100 elevi, 13% peste 1 600 și numai 2 școli un efectiv școlar de peste 2 000. Față de această situație de fapt, James B. Conant face recomandarea reducerii numerice a școlilor secundare complete mici, pe calea reorganizării circumscripțiilor școlare, convins fiind că școlile mici nu pot fi satisfăcătoare decît prin cheltuieli exorbitante [24].

*

Studierea comparativă a școlilor secundare complete din Marea Britanie, Statele Unite ale Americii și Suedia permite distingerea unei tendințe ce vizează restrîngerea numărului de tipuri de școli secundare, pe calea integrării lor în mari școli secundare complete, în care diversificarea învățămîntului se realizează în interiorul acestora. Se remarcă existența multor elemente asemănătoare între ele, însă și diferențe remarcabile de la o țară la alta.

---

[23] Apud D. Hutchings, *Op. cit.*, p. 72.
[24] J. B. Conant, *The American High School Today*, New York, 1959, p. 37.

RAPORTUL DINTRE PEDAGOGIA COMPARATĂ ŞI ALTE DISCIPLINE

TRAIAN HERSENI

Pedagogia comparată se întretaie foarte des, prin însăşi preocupările ei, cu celelalte ştiinţe sociale şi umanistice, cum sînt sociologia, psihologia socială, etnologia, antropologia socială şi culturală, ştiinţele economice, ştiinţele politice, chiar şi cu unele ştiinţe juridice (ramurile care se ocupă cu constituţiile statelor, cu legislaţiile şcolare etc.), totuşi nu se confundă cu nici una din ele.

Sociologia este ştiinţa societăţii ca totalitate, ca întreg, în toate implicaţiile genetice, structurale, funcţionale şi evolutive ale acesteia (inclusiv cele prospective). Celelalte ştiinţe amintite nu studiază decît anumite părţi sau componente ale societăţii, cu alte cuvinte sînt ştiinţe sociale particulare: psihologia socială cercetează numai aspectele psihice; etnologia numai aspectele etnice (specifice naţionale); antropologia numai aspectele umane (modurile social-culturale de a fi şi de a se manifesta ale oamenilor); ştiinţele economice, aspectele economice; cele politice, aspectele politice; cele juridice, aspectele juridice; — iar ştiinţele pedagogice, aspectele educaţionale.

Reiese însă tocmai din această enunţare trei adevăruri fundamentale pentru ştiinţele social-umane: 1. sociologia care studiază întregul nu poate ignora părţile; 2. ştiinţele care studiază părţile nu pot ignora întregul; 3. ştiinţele care studiază cîte o parte nu pot ignora celelalte părţi cu care ea se găseşte în interdependenţă şi interacţiune inevitabilă.

Nu poate fi deci nicicum vorba de o separare sau izolare a ştiinţelor, ci, tocmai dimpotrivă, de o continuă apropiere, conlucrare şi convergenţă a lor.

De aici tendinţa tot mai accentuată a fiecăreia din ştiinţele amintite spre cercetări şi chiar ramuri interdisciplinare şi multidisciplinare, de cooperare sau legătură cu toate ştiinţele înrudite sau învecinate şi, în general, cu toate ştiinţele utile pentru îndeplinirea optimă a propriilor ei sarcini de cunoaştere. În locul vechilor demarcaţii dintre ştiinţe, adevărate frontiere apărate cu străşnicie şi gelozie de fiecare din ele, care dădeau cercetărilor o structură rigidă, izolaţionistă, unilaterală, lipsită de dinamism şi flexibilitate, de fluiditate, azi apar tot mai frecvent moduri de a lucra „fără frontiere", prin colaborare şi zone comune tot mai extinse, în cadrul cărora îşi desfăşoară cercetările simultan mai multe ştiinţe într-o cooperare foarte strînsă, fără dispute sterile de gen scolastic asupra vreunui „drept de cetate". Cu toate acestea, ştiinţele îşi păstrează specificul, dar în locul unui specific de frontiere, apare un specific nou, mult mai fecund, de orientare (de curent, flux, direcţie), care se poate ivi chiar în interiorul aceloraşi frontiere (ceva asemănător curenţilor de aer sau curenţilor maritimi).

Pedagogia comparată a fost nevoită să recurgă la ajutorul altor ştiinţe chiar de la început, mai ales al sociologiei, etnologiei, psihologiei sociale, statologiei şi culturologiei, pentru că nu este posibil să se studieze sistemele social-educative ale diferitelor ţări şi popoare fără să se ţină seama

de structura societății, specificul național, mentalitate, legislație, nivelul de civilizație etc. Mai ales după faza constituirii ei ca știință, caracterizată prin explicație cauzală și prin căutarea legilor după care se dezvoltă sistemele social-educative, în urma unei perioade preponderent descriptive și documentare (așa-zisa „pedagogie străină"), pedagogia comparată a inclus în preocupările ei tot mai multe date „needucaționale", din cele mai variate domenii sociale, nu însă pentru ele înseși, ci numai în măsura în care pot contribui la lămurirea fenomenelor educaționale.

Invers, celelalte științe sociale și umanistice, nepedagogice, ca psihologia socială, antropologia fizică, socială și culturală, culturologia etc. utilizează tot mai multe date educaționale, dar numai în măsura în care ele contribuie la lămurirea fenomenelor social-psihologice, antropologice, etnologice, culturologice etc. Frontierele slăbesc, se estompează sau dispar, dar orientările rămîn și ele sînt suficiente pentru a delimita diferitele științe social-umane, fără posibilitatea nici unei confuzii.

Apar unele „dificultăți" numai în privința unor ramuri foarte specializate din sînul științelor amintite, cum sînt mai ales sociologia educației, antropologia educațională și psihologia socială pedagogică. Față de acestea, pedagogia comparată nu se poate deosebi totdeauna cu destulă claritate, în special dacă ne referim numai la anumite capitoole sau părți ale ei, nu la ansamblul activităților științifice pe care le desfășoară și la scopurile ultime pe care le urmărește. La o analiză mai riguroasă, nici pe planul acesta nu se pot ivi însă confuzii reale.

Sociologia educației studiază fenomenele educative ca fenomene sociale, locul lor în ansamblul vieții sociale, conexiunile lor cu societatea ca întreg și cu fiecare din celelalte fenomene sociale coexistente sau succedente. Scopul ei ultim nu este însă să devină pedagogie sau știință a educației, pentru că nu se ocupă decît cu aspectele și implicațiile societale (de ordinul societății) ale educației, nu de educație în esența ei, ca o activitate socială caracteristică, relativ independentă și autonomă.

Antropologia educațională nu se ocupă nici ea de educație ca atare, ci numai de tiparele de viață umană create prin educație, de locul educației în formarea și dezvoltarea oamenilor ca oameni, în procesul de umanizare, de trecere a lor de la „zoologie" la societate și cultură.

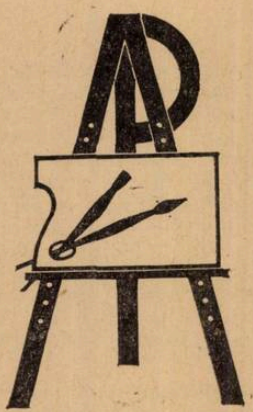
Psihologia socială pedagogică se ocupă și mai puțin de educație „în sine și pentru sine" ci numai de efectele ei asupra psihologiei oamenilor, asupra psihologiei lor individuale și colective, obiectul ei de cercetare fiind fenomenele psiho-sociale, nu cele educaționale.

Deci sociologia educației se ocupă de educație pentru a înțelege și a explica mai bine obiectul ei de cercetare, care este societatea ; antropologia, pentru a înțelege și explica omul ; psihologia socială, pentru a înțelege și explica formele sociale ale vieții psihice și aspectele psihice ale societății.

Pedagogia comparată nu urmărește nici unul din aceste țeluri, ea este mai înainte de orice și mai presus de orice o știință educațională, deci se ocupă de educație ca atare, anume de sistemele educative la nivelul popoarelor și al statelor, în mod comparativ, pentru a stabili legile lor de dezvoltare și posibilitățile lor de ame-

liorare. Ea studiază, după necesități metodologice și gnoseologice inevitabile, și alte fenomene sociale (societale, economice, politice, juridice, culturale etc.), dar numai în măsura în care pot contribui într-un fel sau altul la cunoașterea, înțelegerea, explicarea și optimizarea sistemelor educative.

Deci pedagogia comparată nu se confundă cu nici una din științele sau ramurile științelor existente. Ea își are domeniul ei bine precizat, nu neapărat cu ajutorul unor „frontiere" sau „bariere" de netrecut, ci prin orientarea cercetărilor pe care le întreprinde, prin scopurile teoretice și aplicate pe care le urmărește.



DIN ISTORICUL PREGĂTIRII CADRELOR DIDACTICE ÎN ROMÂNIA

ILIE POPESCU-TEIUŞAN
şi
TIBERIU TRUŢER

Cele mai vechi forme de pregătire a cadrelor didactice de la noi le aflăm în Transilvania şi Banat, ca urmare a aplicării în aceste ţinuturi a reformelor dintre anii 1774—1781. Pe temeiul legiuirilor emise de curtea imperială din Viena, Gheorghe Şincai, numit în 1782 director al şcolii greco-unite, a deschis la Blaj cursuri de cîte şase săptămîni pentru pregătirea viitorilor învăţători sătesti. Documentele aduc mărturii despre seriozitatea cu care marele istoric urmărea iniţierea candidaţilor de învăţători [1]. Acelaşi lucru avea să facă, la Sibiu, Dimitrie Eustatievici, director din 1786 al şcolilor greco-ortodoxe din Transilvania. Cursuri temporare de felul celor de la Sibiu şi Blaj, extinse uneori şi pînă la şase luni, au fost organizate şi la Caransebeş (către 1775) [2], la Timişoara (1779) [3], la Oradea (1782) [4] şi Năsăud (1828) [5]. Unele şcoli mai temeinic aşezate, considerate şcoli „model", ca cele de la Braşov, Odorhei, Tg. Mureş, Cluj, Bistriţa, Alba Iulia, aveau dreptul să promoveze învăţători [6], fireşte pe baza unui stagiu de practică în procesul instructiv-educativ.

Legiuirile şcolare din 1766 (Moldova) şi 1776 (Ţara Românească), de o foarte mare însemnătate pentru progresul învăţămîntului din cele două principate, nu cuprindeau nici o prevedere în privinţa vreunei pregătiri oarecare a viitorilor dascăli. Se stabileau numai numărul profesorilor şi ierarhia în care se situau, după importanţa acordată disciplinelor predate, dar nu se formula nici o condiţie a numirii lor. În general, în şcolile de prin oraşe, cu dascăli greci şi români, profesorii se perindau pe baza vreunei recomandări din partea oamenilor învăţaţi ai timpului. De la Paris, ca să dăm un exemplu, Coray, eruditul filolog grec, îl recomanda la 10 noiembrie 1818 pe un oarecare Paris [7], spre a fi primit profesor la Iaşi, într-o familie boierească, de unde de obicei aceşti profesori se trăgeau la catedra unei şcoli publice.

Practica aceasta a numirii dascălilor fără vreo pregătire specială s-a folosit şi în primele decenii ale secolului al XIX-lea. Regulamentul Organic, care în cîteva articole a trasat liniile mari ale instrucţiei publice în Principate, nu a luat vreo dispoziţie în acest sens, iar Regulamentul întocmit conform cu Regulamentul Organic, în Ţara Românească (1832) şi Moldova (1835), se mulţumea să oblige Eforia sau Epitropia şcoalelor a alege persoane destoinice „pentru ale lor cunoştinţe şi calităţi" şi care puteau fi titularizate după un an dacă se dovedeau vrednice de acest lucru. Regulamentul din Moldova circumscrie, totuşi, dreptul de alegere a unui profesor, obligîndu-l pe solicitant să dovedească prin acte că a absolvit cursurile pe care urma să le predea ; un învăţător trebuia să cunoască cel puţin obiectele ce se învăţau în clasele începătoare după metodul lancasterian.

---

[1] Nic. Albu, *Istoria învăţămîntului românesc din Transilvania*, Blaj, 1944, p. 256.
[2] Andrei Ghidiu-Iosif Bălan, *Monografia oraşului Caransebeş*, Caransebeş, 1909, p. 236.
[3] T. Botiş, *Istoricul Şcoalei normale din Arad*, Arad, 1922, p. 13.
[4] *Jubileul de 150 de ani al Şcoalei normale din Oradea*, în „Şcoala şi viaţa", V, 1—2/1934.
[5] V. Şotropa şi N. Drăgan, *Istoria şcoalelor năsăudene*, Năsăud, 1913.
[6] Lucia Protopopescu, *Contribuţii la istoria învăţămîntului din Transilvania, 1774—1815*, E.D.P., 1966, p. 169.
[7] Arhivele Statului, Bucureşti, A. N. Pachet CCLIV/75 şi 77.

Un început de pregătire specială înregistrăm pentru prima dată la Bucureşti, în toamna anului 1831. În vederea deschiderii şcolilor elementare din oraşele ţării, Eforia şcoalelor a cerut corpului didactic al Colegiului naţional de la Sf. Sava să supună pe cei doritori să devină profesori unui examen de cunoştinţe, iar celor ce vor reuşi să li se facă timp de 2—3 luni o iniţiere pedagogică în sistemul de predare lancasterian [8]. Prin jurnalul Eforiei se organizează astfel, la 30 octombrie 1831, primul curs normal de pregătire a învăţătorilor din Ţara Românească. Tot în acea vreme, în Moldova, la propunerea lui Gh. Asachi, se deschide la Iaşi, la 15 februarie 1832, un curs pedagogic pentru candidaţii profesori ce urmau să se numească la şcolile începătoare de pe la ţinuturi. Cursul a durat trei luni [9].

Un pas însemnat pe calea pregătirii pedagogice a viitorilor învăţători a făcut în Moldova *Aşezămîntul şcolar din Iaşi*, care a dispus înfiinţarea unei şcoli pedagogice sau preparandii. Ea s-a organizat în primele luni ale anului 1856 [10].

În Transilvania, şcoala care a primit cea dintîi sarcină de a pregăti învăţători a fost Preparandia de la Arad, fondată în anul 1812. Necesitatea înfiinţării ei era mai de mult simţită. Judecăm, astăzi, însemnătatea acestei şcoli după entuziasmul pe care l-a stîrnit printre români înfiinţarea ei, după bărbaţii învăţaţi ce s-au adunat în jurul ei, primii profesori fiind Dimitrie Ţichindeal, Iosif Iorgovici, Constantin Diaconovici Loga, Ion Mihuţ. Damaschin Bojinca avea să închine, în cuvinte înflăcărate, un imn de slavă acelei fîntîni *a luminării*, acelei *mînuitoare de lanţurile asupririi* şi făgăduială a bunelor norociri a românilor [11].

De experienţa celor două şcoli pedagogice — din Arad şi din Iaşi — legea instrucţiei publice din 1864 nu s-a folosit. Prevederile legii cu privire la pregătirea învăţătorilor se întorceau la vechiul sistem perimat al unei practici sumare şi expeditive pe lîngă şcolile primare din oraşele de reşedinţă ale judeţelor. În schimb, legea instrucţiei publice din 1864 a introdus dispoziţii clare pentru pregătirea profesorilor de gimnazii şi de facultăţi.

Omisiunea legii din 1864 privind calificarea cadrelor didactice primare nu putea dura multă vreme. Pretutindeni pătrundea ideea că cea dintîi condiţie a unui învăţămînt productiv, creator de valori culturale, este pregătirea temeinică a învăţătorilor şi a profesorilor [12]. Titu Maiorescu, care vedea în învăţători adevăratele organe ale instrucţiei publice, ţinea să spună într-un articol din 1870 că ceea ce trebuie să considerăm ca primul fundament al unei reforme este să-l creştem pe învăţător înainte de-al pune la catedră [13].

La Blaj, în rîndul şcolilor de acolo, a luat fiinţă în 1865 şcoala normală de învăţători cu un curs de 2 ani [14], ca şi cea de la Arad şi Iaşi. La Bucureşti, în mesajul Locotenenţei din 11 mai 1866, se anunţă crearea unei şcoli pedagogice primare de învăţători, „batalionul sacru al luminii şi al luptei pentru reorganizarea şcolilor" [15], iar în luna noiembrie a aceluiaşi an s-au pus bazele *Societăţii pentru învăţătura poporului român*, în jurul căreia s-au grupat străluciţi oameni de cultură (Scarlat Rosetti, Heliade Rădulescu, C. Esarcu, V. A. Urechia, P. Poenaru, Alex. Papiu Ilarian, Gh. Sion). Principalul scop îl constituia învăţămîntul de mase şi o primă condiţie a acestui lucru era o reţea cît mai bogată de şcoli normale de învăţători.

La 22 noiembrie 1867, se deschide la Bucureşti prima şcoală normală. Ulterior, şcolile iniţiate şi sprijinite de *Societatea pentru învăţătura poporului român* s-au înfiinţat în serie : la Ploieşti (1868), Focşani (1870), Bîrlad (1870), după care au urmat altele.

Învăţămîntul normal-primar de învăţători s-a împămîntenit de-acum definitiv în ţara noastră şi la cei 157 de ani de la fondarea celei dintîi şcoli normale de la Arad, din 1812, se poate spune că învăţămîntul normal, reprezentat în timpul de

---

[8] Arhivele Statului, Bucureşti, M.I.P., Ţara Românească, dosar 2231/1832, f. 13.

[9] V. A. Urechia, *Istoria şcoalelor*, tom. I, p. 200.

[10] M. Avădanei, *Începuturile şcoalei normale din Iaşi*, în vol. *Sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice*, 1956 (comunicări).

[11] Th. Botiş, *Istoria şcoalei normale (Preparandei) din Arad. Despre şcoala normală de la Arad*, Arad, 1922 ; Idem, V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Ţîrcovnicu, *Preparandia din Arad*, E.D.P., Bucureşti, 1964.

[12] „Monitorul Oficial" din 1 aprilie 1880 (Dezbaterile Camerei asupra acestei probleme — 30 martie 1880).

[13] „Convorbiri literare", IV, 16 din 15 octombrie 1870.

[14] Niculae Brînzeu, *Şcolile din Blaj*, Sibiu, 1898, p. 135.

[15] „Buletinul instrucţiunii publice", septembrie—noiembrie 1867.

faţă prin liceele pedagogice, a intrat în tradiţiile şcolii româneşti, a devenit un sistem naţional de pregătire a celei mai mari părţi a cadrelor didactice. El a crescut organic, de la 2 ani la 8 ani de curs, în funcţie de trebuinţele generale ale şcolii şi de idealurile şi frămîntările marei mase a poporului. Pe învăţătorii ieşiţi de pe băncile şcolilor normale îi aflăm totdeauna în primele rînduri ale mişcării de eliberare naţională şi socială.

Încercarea de a crea o şcoală pentru pregătirea învăţătorilor de la oraş, pe care legea instrucţiei din 1864 îi numea *institutori*, s-a lovit de lupta îndreptăţită a învăţătorilor, care nu admiteau ca învăţătorii de la sat şi de la oraş să fie pregătiţi în şcoli normale diferite, ca unitatea şcolii primare să fie ştirbită prin asemenea măsuri discriminatorii. Astfel, unul din dezideratele primului Congres al învăţătorilor din România (Ploieşti, 28—30 decembrie 1898) a fost acela al unificării şcolilor normale. Şcoala normală de institutori din Bucureşti, creată în 1886, a fost suprimată în 1901.

Învăţătorii au militat timp de cîteva decenii în cadrul asociaţiilor profesionale, în presa pedagogică şi la numeroase congrese, atît pentru o pregătire de cultură generală şi profesională la un nivel cît mai înalt, în cadrul şcolilor normale, cît şi pentru continuarea studiilor în instituţii de învăţămînt superior. Ei au desfăşurat o susţinută mişcare revendicativă pentru echivalarea studiilor normale cu cele ale liceelor teoretice, pentru dreptul absolvenţilor şcoalelor normale de a urma cursuri universitare şi pentru crearea unor instituţii pedagogice cu caracter universitar (şcoli superioare pedagogice, institute pedagogice, academii pedagogice etc.).

În 1923, se înfiinţează „Secţia pedagogică Universitară" pentru 60 de învăţători. Legea învăţămîntului primar şi normal-primar din 1924 a ridicat numărul anilor de studii în şcolile normale de la 6 ani la 7 ani, fără să prevadă însă pregătirea universitară a învăţătorilor. În 1938, în urma modificării legii de organizare a învăţămîntului primar şi normal-primar, durata anilor de studii în şcolile normale a fost ridicată de la 7 ani la 8 ani. În ceea ce priveşte pregătirea învăţătoarelor, mai tîrziu a fost încredinţată unor şcoli speciale. De-abia în 1893 s-a creat, în complexul şcolar de la Azilul „Elena Doamna" din Bucureşti, o secţie normală de învăţătoare.

Nu putem părăsi această parte a studiului nostru, în care ne-am oprit în special asupra mişcării în favoarea învăţămîntului normal-primar, fără să nu amintim activitatea unui însemnat număr de pedagogi, oameni de catedră şi scriitori în domeniul pedagogiei. Dintre aceştia menţionăm : Ion Popescu, Barbu Constantinescu, Petre Pipoş, Vasile Petri, V. Gr. Borgovan, Ştefan Velovan, Constantin Meissner, Ilie Velculescu, Petre Span, Petre Dulfu, Grigore Patriciu. Legaţi de concepţia herbartiană, ei au ştiut să desprindă pentru şcoala românească ceea ce era mai viu şi mai pregnant în ea : organizarea procesului instructiv, a cadrului informativ al muncii didactice, fapt de cea mai mare importanţă pentru o şcoală ca a noastră, care îşi căuta, în a doua jumătate a secolului trecut şi în primele decenii ale secolului actual, temeiurile teoretice şi practice. Vorbind despre însemnătatea şcolilor normale de învăţători, într-un moment critic al existenţei lor (1906), C. Dimitrescu-Iaşi scria : „De fapt şcolile normale de învăţători sînt prima cucerire a pedagogiei în învăţămîntul nostru" [16].

O soluţie în chestiunea pregătirii profesorilor secundari a venit tîrziu. Cum am mai amintit mai sus, legea instrucţiei publice din 1864 înscrisese în paragrafele ei şi dispoziţia înfiinţării a două şcoli normale superioare pe lîngă universităţile din Iaşi şi Bucureşti. Deschiderea lor însă a întîrziat, deşi au fost necontenit cerute în Consiliul general al instrucţiei. Se insista, de către membrii acestui consiliu, a cărui sarcină era în principal alcătuirea planurilor şi a programelor de învăţămînt, să se arate că oricît de bune ar fi nişte programe ele nu vor da rezultatele scontate fără profesori bine pregătiţi [17]. Dacă greutăţile financiare întîrziau aplicarea prevederilor legii, istoricul Nicolae Ionescu propunea în 1878 ca profesorii de filozofie ai facultăţilor de litere din Bucureşti şi din Iaşi să întocmească conferinţe asupra metodelor de predare în gimnazii şi în licee [18].

---

[16] „Revista de filozofie şi pedagogie", fascicula I, ianuarie, MCMVI, p. 92.
[17] Lucrările Consiliilor generale ale instrucţiunei, 1876—1884, Bucureşti, p. 231.
[18] Ibidem, p. 239.

Pedagogia își făcea cu greutate loc în concepția oamenilor. Mulți se lăsau anevoie convinși că profesorului îi este necesară o temeinică cultură pedagogică, că pregătirea lui științifică trebuie să meargă mînă în mînă cu cea pedagogică. Era încă nevoie ca acest adevăr să pătrundă în mentalitatea timpului. Vasile Conta, în scurtul său ministeriat (1880—1881), a înlăturat această stare nesuferită de lucruri și la 10 decembrie 1880 s-a inaugurat, sub direcția lui I. Zalomit, școala normală superioară din București[19], cu două secții — științe și litere. Cu acest prilej, s-a vorbit despre necesitatea unei serioase pregătiri a tinerilor pe băncile universităților, care să se reverse peste celelalte grade de învățămînt, despre dezvoltarea gustului științific, despre caracterul dezinteresat și vocațional al muncii profesorului etc. În același timp, s-a deschis și școala normală superioară de la Iași, în fruntea căreia au fost așezați profesori ca : C. Dimitrescu-Iași, Gr. Cobălcescu, Petru Poni, Alexandru Lambrior, Șt. Vîrgolici[20].

Școala normală superioară nu a constituit o soluție a unei probleme, cum am văzut febril căutate, nu numai aplicarea unei dispoziții legale, dar și o confruntare pe terenul faptelor a unui sistem, menit să convingă pe oricine că meșteșugul, dacă nu chiar măiestria pedagogică a profesorului, nu se poate înfăptui decît într-o instituție anume, ca aceea în care se pregăteau învățătorii. Școala normală superioară avea să fie, în primul rînd, o instituție pedagogică anexă a celor două facultăți de litere și științe din cadrul Universității. Universitatea dădea studenților cunoștințele domeniilor respective și pasiunea cercetării științifice, iar școala normală superioară cultura pedagogică și deprinderea aplicării principiilor didactice. Modelul acestei înjghebări era oarecum vestita școală normală superioară de la Paris.

Al. Odobescu, în calitatea de director (1891—1894), a închinat școlii normale superioare din București ani de muncă și de sacrificii ; el dorea să dea acestei școli o organizare specială, axată pe trebuințele învățămîntului românesc. Silințele lui nu au reușit însă să dea școlii normale superioare viața pe care i-o trasase legea din 1864. Teoria sau filozofia învățămîntului, vizată de lege, și mai ales practica celor mai bune procese de învățămînt și de discipline (art. 372, al. 3) nu și-au găsit o aplicare mulțumitoare. Într-un raport oficial din 1895 se făcea constatarea că maiștrii de conferințe, adică profesorii însărcinați să prezinte metodica disciplinelor lor, făceau din lecțiile lor mai mult niște anexe ale cursului de la facultate. Se cerea o nouă organizare a acestei instituții[21].

Evident, pedagogia era încă slab dezvoltată la noi în această epocă. Cadrele de pedagogie de la cele două universități nu imprimaseră mișcării pedagogice ritmul pe care începuseră să-l dea studiilor de educație școlile normale de învățători[22]. În aceste condiții, care vizau o ameliorare a pregătirii profesorilor de școli secundare, se căuta o nouă formulă, de data aceasta de inspirație germană, aceea a seminariilor pedagogice. Sistemul german a fost cunoscut la noi încă din 1886 de către Ion Bogdan[23] și de către C. Dimitrescu-Iași, prin „Revista pedagogică". Legea asupra învățămîntului secundar și superior din 1898 a inclus seminarul pedagogic în articolele ei, condiționînd numirea cuiva în învățămîntul gimnazial și liceal, pentru una din specialitățile din grupa literară sau științifică, de trecerea unui curs de pedagogie la universitate și a tuturor conferințelor și lucrărilor practice ale unui seminar pedagogic (art. 23 și 91) și, ulterior, a unui examen de capacitate. Seminarul pedagogic, așa cum arăta C. Dimitrescu-Iași, raportorul legii, era considerat „o trăsură de unire între Facultatea de filozofie și litere și cea de științe, și între învățămîntul secundar... centrul de unde să pornească direcțiile sănătoase pentru îmbunătățirea treptată a învățămîntului secundar".

Cu începerea anului școlar 1899—1900 s-au deschis la București și la Iași cele două seminarii pedagogice prevăzute de lege. Conducerea lor a fost încredințată titularilor catedrelor respective de pedagogie — C. Dimitrescu-Iași la București și Ion Găvănescul la Iași. Cadre didactice din învățămîntul secundar și universitar, dintre cele mai valoroase, au acceptat să predea lecții și să conducă practica pedagogică a studenților în liceele de aplicație atașate seminariilor. Astfel, profesorul universitar de pedagogie putea să îmbine activitatea sa de conducător al practicii

[19] „Monitorul Oficial" nr. 292 din 31 decembrie 1880.
[20] „Monitorul Oficial" nr. 39 din 19 mai 1882.
[21] P. Rășcanu, *Raportul general pe anul 1895/1896*, în „Buletinul Oficial al Ministerului", II, 77, 1896.
[22] Cu privire la începuturile studiului pedagogiei la Universitățile noastre, v. I. Vlad, *Date noi în legătură cu înființarea catedrei de pedagogie la Universitatea din București*, în „Revista de pedagogie", XV, 2/1966.
[23] Ion Bogdan, *Raport asupra școalelor secundare din Germania*, București, 1886.

pedagogice cu activitatea teoretică pedagogică. După 1919, au fost organizate seminarii şi pe lîngă universitatea din Cluj.

Proiectul de reformă a învăţămîntului de toate gradele elaborat de profesorul P. P. Negulescu de la Universitatea din Bucureşti (1921)[24] prevedea organizarea unei instituţii complexe pentru pregătirea corpului didactic secundar şi primar-normal — institutul pedagogic. Acest institut era conceput a fi organizat cu trei secţii : a) secţia de studii ştiinţifice, înzestrată cu laborator de pedagogie experimentală ; b) secţia didactică, care îndeplinea rolul seminarului pedagogic universitar de pînă atunci, avînd anexate licee complete de aplicaţie şi cîte o şcoală primară şi grădiniţă de copii ; c) secţia de propagandă şi informaţii, avînd menirea să ţină la curent cadrele didactice cu progresele pedagogiei moderne, prin cursuri de perfecţionare, conferinţe, biblioteci, expoziţii pedagogice etc. Totodată, proiectul preconiza ca pe lîngă fiecare institut pedagogic să se organizeze o şcoală normală superioară, pentru cei mai distinşi absolvenţi ai şcolilor normale, de unde să se recruteze profesorii şcolilor normale. Unele prevederi din acest proiect au fost reluate în legea elaborată în 1931 (ministru N. Costăchescu), care considera de asemenea că seminariile pedagogice au sarcina de a studia problemele de educaţie şi învăţămînt, de a pregăti personalul didactic, devenind, totodată, centre de informaţie şi de propagare a celor mai bune metode didactice, fiind înzestrate cu laboratoare de pedagogie experimentală.

În 1932, prin „Legea pentru organizarea învăţămîntului universitar" şi prin Regulamentul ei de aplicare, s-au adus unele precizări cu privire la desfăşurarea programului de muncă al studenţilor înscrişi pentru practica pedagogică, care trebuia să dureze un an.

Într-o privire generală, se poate spune că de-a lungul a mai bine de patru decenii activitatea seminariilor pedagogice a fost rodnică. Obligaţia ca absolvenţii facultăţilor de litere şi ştiinţe care doreau să intre în învăţămînt să asiste la lecţiile model ale profesorilor în şcoala de aplicaţie şi după aceea să treacă o suită de probe practice şi-a găsit o strictă aplicare. Nici un licenţiat sau doctor nu putea să se prezinte la examenul de capacitate fără atestatul seminarului pedagogic.

Între cele două războaie, seminariile pedagogice de la cele patru universităţi au continuat să fie active pe frontul pedagogic. În cadrul seminariilor pedagogice au fost elaborate importante studii pedagogice experimentale şi metodice (studii de psihologie-pedagogie, metodici pentru predarea unor obiecte de învăţămînt, studii cu privire la funcţia socială a şcolii şi a cadrelor didactice, bibliografii pedagogice etc.)[25].

Aceeaşi situaţie au prezentat, în acest timp, şi şcolile de aplicaţie de pe lîngă şcolile normale de învăţători, învăţătoare şi educatoare. În unele dintre ele au fost iniţiate şi conduse însemnate cercetări de ordin metodologic. Personalul didactic al acestor şcoli era recrutat pe bază de recomandare a directorului şi a profesorului de pedagogie de la şcoala absolvită şi pe bază de concurs. Învăţătorii astfel aleşi urmau sub conducerea profesorului de pedagogie, director al şcolii de aplicaţie, un stagiu de 3 ani, după care erau promovaţi învăţători de gradul I. Experienţa şcolilor de aplicaţie a fost rodnică şi ea nu poate fi ignorată ; nu au lipsit totuşi unele critici şi propuneri.

În 1938, un decret lege desfiinţează seminariile pedagogice, dar nu şi liceele lor de aplicaţie şi instituie o nouă formă de pregătire a cadrelor didactice din învăţămîntul secundar, prin înfiinţarea a trei şcoli normale superioare, la Bucureşti, Cluj şi Iaşi, cu cîte 3 secţii : literară, ştiinţifică şi juridico-economică. Recrutaţi dintre studenţii anului ultim al facultăţilor, candidaţii erau datori să urmeze cursurile speciale şi să facă practică pedagogică în liceele de aplicaţie. Şcoala normală superioară de la Bucureşti, pusă sub conducerea matematicianului D. Pompei, a început să funcţioneze în luna februarie 1939. În luna septembrie a aceluiaşi an s-a adăugat acestei şcoli încă o secţie, secţia B, destinată pregătirii unui număr restrîns de învăţători, cu o vechime de 5 ani, recrutaţi prin concurs, care după absolvire aveau să primească sarcini de administraţie şcolară (director şi inspectori).

---

[24] P. P. Negulescu, *Reforma învăţămîntului*, Bucureşti, 1922.

[25] Vladimir Ghidionescu, *Pregătirea profesională a corpului didactic secundar*, Bucureşti, 1927 ; Dumitru Muster, *Pregătirea pedagogică teoretică a profesorului secundar*, Bucureşti, 1938 ; I. Şulea-Făru, *Personalitatea profesorului român*, Bucureşti, 1939.

În anul 1940, cele două secţii, A şi B, ale şcolii normale superioare s-au desfiinţat şi a fost creată la Bucureşti Academia pedagogică, care a funcţionat în cadrul Facultăţii de litere şi filozofie pînă în luna iulie 1941, cînd s-a renunţat definitiv la aceste încercări. Situaţia politică a anilor de după 1938 nu a îngăduit ca aceste încercări să prindă consistenţă, să fie confruntate cu realitatea şcolară pe care o vizau [26].

După 23 August 1944, dezvoltarea continuă a învăţămîntului a impus atît lărgirea învăţămîntului pedagogic, cît şi sporirea exigenţei în pregătirea viitoarelor cadre didactice şi înarmarea lor cu cunoştinţe şi deprinderi necesare exercitării viitoarei profesiuni, la nivelul cerinţelor sporite ale societăţii socialiste.

Cîţiva ani în continuare, pregătirea pedagogică a viitoarelor cadre didactice a fost asigurată prin sistemul seminariilor pedagogice. Acestea au fost însă desfiinţate prin legea pentru reforma învăţămîntului din august 1948. Primele dispoziţii eficiente cu privire la practica pedagogică a studenţilor au fost date prin instrucţiunile Ministerului Învăţămîntului din 1951 şi 1954, prin care s-au precizat formele organizatorice şi conţinutul pregătirii viitorilor profesori, în primul rînd legătura dintre cursul de pedagogie, cel de metodică şi cel de practică pedagogică. S-a introdus practica pedagogică neîntreruptă, perioadă în care studenţii desfăşoară forme variate de activitate instructiv-educativă numai în şcoli. Pe baza hotărîrii partidului şi guvernului cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului superior din 1957, au fost luate importante măsuri cu privire la pregătirea pedagogică a studenţilor. Au fost experimentate noi forme de pregătire practică pedagogică, educativă, practică în şcolile de la sate etc. În ultimii ani au fost înfiinţate catedre de metodică, care au sarcina ca împreună cu cadrele de pedagogie să asigure pregătirea pedagogică a viitorilor profesori. Corespunzător cu cerinţele impuse de generalizarea şcolii de opt ani, au fost organizate institutele pedagogice care pregătesc cadrele didactice pentru aceste şcoli, acordîndu-se o atenţie deosebită perfecţionării profesorului.

Pregătirea învăţătorilor pentru clasele I—IV şi a educatoarelor a constituit o preocupare importantă a învăţămîntului nostru. Deşi profilul şcolilor pedagogice a cunoscut o fluctuaţie destul de accentuată, ele au adus o contribuţie importantă la dezvoltarea învăţămîntului nostru. În raport cu necesarul actual de personal didactic, pregătirea învăţătorilor şi a educatoarelor se realizează în prezent prin liceele pedagogice cu o durată de şcolarizare de 5 ani şi prin institutele de 2 ani.

[26] Despre aceste încercări vezi S. Mehedinţi, *Cea dintîi şcoală normală superioară*, Bucureşti, 1939 ; Ion Zamfirescu, *Problema şcoalelor normale superioare*, Bucureşti, 1939 ; D. Muster, *Reformele institutelor româneşti de pregătirea profesorilor din învăţămîntul secundar*, „Revista de padagogie" XX, caietul I, 1941 ; în acelaşi număr C. Narly, *Reflexiuni cu privire la pregătirea profesorilor secundari români* ; Em. M. Brândză, *Consideraţiuni cu privire la pregătirea corpului didactic*, în caietul II al aceleiaşi reviste; Virgil Bogdan, *Notă pentru problema şcolii normale superioare* ; C. Narly, *Contribuţii la problema pregătirii profesorilor secundari* ; Stanciu Stoian şi Camelia Roşculeţ, *Pregătirea practică pedagogică la Universitatea bucureşteană de-a lungul unui secol (1864—1964)*, „Revista învăţămîntului superior" nr. 8/1965.

Contribuţii la istoricul dezvoltării învăţământului românesc în comitatul Caraş (1774-1806)

Prof. ION GEORGESCU
Lugoj

În comitatul Caraş — ca de altfel şi în restul comitatelor din Banat — începuturile învăţământului organizat le aflăm în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea. Învăţământul românesc din Banat evoluează în condiţii destul de grele, cunoscute fiind tendinţele de germanizare ale Curţii de la Viena.

Călăuzită de principiul că şcoala este, înainte de orice, o chestiune politică, Curtea de la Viena a înfiinţat „Comisia aulică pentru învăţământ", cu scopul de a elabora, pentru întreg imperiul, un regulament de instruire unitar. În anul 1777 a fost elaborată legiuirea şcolară *Ratio educationis*, care dădea dreptul ca fiecare naţiune din imperiu să aibă şcoli în limba maternă. Pentru Banat au existat şi legiuiri şcolare speciale, ca „Regulae Directivae" din 1774 şi „Patentul şcolar" din 1776.

Printr-o rezoluţie din 1766 se dăduseră dispoziţii Administraţiei Banatului ca fiecare biserică şi parohie să fie „prevăzută" cu şcoală şi învăţători [1]. La 15 septembrie 1774 a fost prezentat planul privitor la şcolile comunale din Banat, care consta din 49 de puncte. Conform acestui plan urmau să se ridice din nou 373 de şcoli, 21 să se restaureze, iar în 19 comune să fie construite locuinţe pentru învăţători, „lăsîndu-se pe seama comunelor lemn gratis din pădurile eparhiale, dar numai acelora cari vor face lucrul într-un an"[2].

Şcolile prevăzute a se înfiinţa erau pe categorii şi anume : şcoli elementare unice obligatorii la sate, şcoli triviale în comune mai mari şi în oraşe, şcoli normale în fiecare district, cu un director şi patru-cinci învăţători [3]. Cu acest prilej s-au distribuit şcolilor rechizite şcolare, s-a organizat inspectarea lor şi, înainte de încheierea anului 1774, s-a alcătuit o comisie şcolară specială, destinată Banatului [4].

Printre organizatorii şi animatorii cei mai înflăcăraţi ai învăţământului bănăţean comunal trebuie amintit pedagogul Teodor Ivanovici Iancovici, director al şcolilor româneşti din Banat între anii 1773—1782. Înzestrat cu bune cunoştinţe pedagogice, el a adus o rodnică acţiune, atît în ceea ce priveşte deschiderea de noi şcoli româneşti şi pregătirea de cadre didactice, cît şi în ceea ce priveşte elaborarea de manuale didactice. De asemenea, Iancovici a colaborat la redactarea planului pentru înfiinţarea şcolilor comunale româneşti în Banat, denumit „Reguli directive pentru ameliorarea şcolilor elementare sau triviale ilirice şi române greco-ortodoxe în ţările ereditare cezaro-crăieşti" (Viena, 1774), în care se atrăgea atenţia că acolo unde majoritatea populaţiei este românească să se înfiinţeze şcoli ortodoxe cu limba de predare română. Este de fapt primul regulament şcolar pentru şcolile bănăţene care, după cum se intenţiona, urma mai tîrziu să fie aplicat şi şcolilor ortodoxe din alte părţi ale monarhiei habsburgice, regulament potrivit căruia statul prelua învăţământul de la biserică, privindu-l ca o problemă politică. Pe baza lui „Ratio Educationis" au luat avînd o serie de şcoli româneşti în comitatul Caraş, care însemnau un pas înainte pe linia trezirii conştiinţei naţionale.

În anul 1781, Iancovici înaintează Curţii de la Viena un tabel cu toate şcolile româneşti din Banat, arătînd, totodată, că nu s-a realizat încă numărul de 373 de şcoli prevăzute în planul din 1774. Şcolile existente în anul 1781 în Banat, raportate de Iancovici, aveau următoare situaţie [5] :

---

[1] I. Vuia, *Şcolile româneşti bănăţene în secolul al XVIII-lea*, Orăştie, 1896, p. 19.
[2] G. Th. Popovici, *Istoria românilor bănăţeni*, Lugoj, 1904, p. 339.
[3] N. Albu, *Istoria învăţământului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, p. 210.
[4] O. Ghibu, *Din istoria literaturii didactice româneşti*, partea I, Bucureşti, 1916, p. 37.
[5] Hans Wolf, *Organizarea şcolilor bănăţene în anii 1770—1800 şi activitatea pedagogului Teodor I. Iancovici*, în *Istoria pedagogiei române*, Bucureşti, 1960, p. 67—68.

Comitatul	Numărul localităţilor	Numărul învăţătorilor	Numărul copiilor de vîrstă şcolară	Au frecventat şcoala			Numărul elevilor retraşi
				In mod regulat	Neregulat	Total	
Timiş	150	106	2381	1113	648	1761	620
Torontal	82	70	1504	698	382	1080	424
Caraş	225	117	1870	1060	304	1562	308

Comitatul Caraş, locuit în majoritate de populaţie românească, era mai slab dezvoltat economic, din care cauză jumătate din numărul comunelor nu aveau încă şcoli, în anul 1781. Întreţinerea şcolilor era o nouă povară pentru populaţia exploatată din acest comitat. Frecvenţa era slabă. O şcoală avea în medie 15 elevi, dintre care 5 frecventau şcoala „neglijent". Vara, copiii erau întrebuinţaţi la munca cîmpului, nu aveau îmbrăcămintea şi încălţămintea necesară. Totuşi, situaţia existentă în 1781 arăta un progres faţă de cea din 1771, cînd existau numai 73 de şcoli comunale româneşti.

Dezvoltarea şcolilor comunale româneşti în comitatul Caraş. Conform ordinului Consiliului aulic nr. 830 din 9 noiembrie 1785, se numeşte o comisie, cu sediul la Lugoj, pentru organizarea şcolilor în comunele româneşti din Caraş, care a întocmit „Tabella conscriptionale" privind şcolile, stabilind că în 1785 existau şcoli în 94 de comune şi în 20 de sate din totalul de 225 cîte avea comitatul. Comisia întocmeşte planul de înfiinţare a noi şcoli în funcţie de numărul populaţiei, în 44 comune şi în 50 sate aparţinînd acestor comune.

În cercurile Oraviţa, Caraşova şi Craşova aproape toate comunele aveau şcoli, în timp ce în preturile Făget şi Lugoj, din cercul Lugoj şi din cercul Căpîlnaş, numărul comunelor fără şcoli era sub cincizeci la sută. Şcoli comunale româneşti, menţionate în documentele din anul 1786, funcţionau în Srediştea Mică, Vărădia, Ciclova, Visag etc., ai căror dascăli fuseseră pregătiţi la şcoala („Preparandia") din Belinţ, înfiinţată în anul 1766 [6]. În comuna Răcăşdia, după cum rezultă din circularele episcopale care îndemnau preoţii dascăli să „primească şi pe pruncii mirenilor la şcoală", funcţiona o şcoală comunală românească înainte de anul 1786 [7]. La Lugoj funcţionau două şcoli, totuşi, Consiliul regional al şcolilor româneşti, cu ordinul nr. 28145 din 4 iulie 1786, obliga pe magistratul oraşului ca în cele două părţi ale Lugojului să se înfiinţeze şcoli naţionale cu direcţiuni aparte [8]. Această dispoziţie a fost dată pentru faptul că şcoala germană era, în acelaşi timp, şi un focar de catolicizare, urmărit cu mult interes de Curtea de la Viena. Şcoala elementară din partea românească a oraşului avea 3 clase şi dascăli calificaţi. La această şcoală a învăţat, între anii 1783—1785, C. Diaconovici-Loga, profesorul de mai tîrziu al Preparandiei din Arad şi autor al unor lucrări didactice [9]. Prin rescriptul din 18 octombrie 1786, Comisia aulică ia măsuri de extindere a şcolilor româneşti în comunele în care locuitorii nu acceptaseră unirea. Dictate de evidente interese de stat şi abil prezentate, măsurile oficiale de încurajare a şcolilor româneşti ortodoxe, prin ajutor material şi sprijin organizatoric, contribuie, totuşi, la lărgirea reţelei şcolare în comitatul Caraş, care în anul 1786 se prezenta astfel [10]: (vezi tabelul de la pag. 128).

Spre sfîrşitul secolului al XVIII-lea se depun strădanii pentru ridicarea de şcoli noi, remarcîndu-se extinderea tot mai mare a învăţămîntului laic, a învăţămîntului în comune şi sate.

Cele mai multe din şcolile româneşti erau ajutate de parohii, care la rîndul lor erau destul de „sărace". Dimitrie Ţichindeal, care căuta ca prin şcoală să se amelioreze viaţa celor oropsiţi — să-i ducă la o stare mai bună, să le întărească conştiinţa drepturilor lor naţionale şi politice — a cunoscut mai bine realitatea şcolilor din vremea sa, în timpul cît a funcţionat ca revizor şcolar, descriindu-o

[6] *Anchetă monografică în comuna Belinţ*, Timişoara, 1938. p. 223.
[7] Emilian Novacoviciu, *Monografia comunei Răcăşdia, judeţul Caraş de la 1777—1922*, Oraviţa, 1923, p. 59.
[8] Ştefan Moldovan, *Descrierea Lugojului*, Lugoj, 1862, p. 24.
[9] I. Vuia, *Op. cit.*, p. 123.
[10] *Organizarea şcoalelor naţionale-româneşti în comitatul Caraş la 1785—1792*, Caransebeş, 1914. p. 6—8.

Cercul	Numărul comunelor şi satelor	Numărul învăţătorilor	Numărul şcolilor existente	Numărul şcolilor propus a se construi în comitat
Lugoj	1	5	2	—
Lugoj	55	32	25	21
Oraviţa	41	39	39	2
Craşova	15	15	14	1
Bulci	29	14	15	7
Caraşova	13	11	12	1
Căpilnaş	41	7	6	12
Total	195	123	113	44

astfel : „De voieşti să ştii în sat unde e şcoala, nu întreba pe nimeni ci du-te, apoi vei afla o casă... descoperită, cu ferestrele sparte şi cu hîrtie lipită : să ştii că aceea e şcoala“ [11].

În comunele mari se înfiinţează şcoli cu internate. Întreţinerea acestor şcoli intră, de asemenea, în sarcina comunelor în ceea ce priveşte mobilierul, încălzitul, iluminatul, curăţenia şi alimentele, cît şi plata unei părţi din salariile învăţătorilor din bugetele comunale aprobate de organele comitatense. Realizarea acestor sarcini era în seama cnejilor şi nu a învăţătorilor, se specifică în documentele vremii [12].

Prin rescriptul nr. 25461 din 24 noiembrie 1801, se stabilea că acolo unde nu existau localuri pentru şcoli să se închirieze localuri particulare de către comune, pe timp de 4 ani, care să fie aprobate de comitat, aşa cum au procedat comunele : Jolt, Băseşti, Mănăştur, Tomeşti, Jupani, Baloseşti, Ohaba [13].

Deşi punerea în aplicare a măsurilor luate de Comisia aulică pentru învăţămînt, care urmărea îndeaproape organizarea şi conţinutul învăţămîntului, a întîmpinat o rezistenţă vie mai ales din partea necatolicilor, aceste măsuri au exercitat o oarecare influenţă pozitivă asupra structurii învăţămîntului românesc din comitatul Caraş.

Învăţămîntul elementar este reglementat de cea de-a doua „Ratio educations“, emisă în anul 1806, pentru Maramureş, pentru Bihor şi pentru Banat [14]. Prin această legiuire s-a desfiinţat sistemul inspectoral de control existent pînă atunci, încredinţîndu-se supravegherea învăţămîntului inspectorului general din Oradea. În anul 1807 este numit director al şcolilor româneşti Ioan Mihuţiu [15], fost director al şcolii comunale din Răcăşdia, care a depus mult interes pentru dezvoltarea învăţămîntului şi pentru pregătirea învăţătorilor.

Numărul şcolilor româneşti a crescut mereu în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Dacă în anul 1795, în circumscripţia Timişoarei funcţionau 376 şcoli româneşti faţă de 521 comune, în ajunul revoluţiei de la 1848 funcţionau 500 şcoli româneşti.

Principiul obligativităţii instrucţiei elementare. Învăţămîntul elementar era singurul accesibil copiilor de ţărani şi de orăşeni săraci. Principiul gratuităţii învăţămîntului la sate se impunea din însuşi suportul său material, sătenii fiind aceia care suportau cheltuielile legate de el. Puteau învăţa, în aceste şcoli, toţi

[11] Dimitrie Ţichindeal, *Arătare despre starea acestor noao introduse scolasticeşti instituiri...* Bucureşti, 1813, p. 19. (Considerăm lucrarea ca primul anuar şcolar la români ; este un important document în legătură cu situaţia şcolilor de la noi la începutul secolului al XIX-lea).

[12] Arhiva Parohiei ortodoxe Lugoj, *Protocolul din 12 mai 1803*, fila 29.

[13] Arhivele statului Lugoj, *Fondul Primăriei oraşului Lugoj*, dosarul nr. 4, circulara nr. 25461 din 14 noiembrie 1801, punctul 10, p. 44.

[14] *Ibidem*, Dosarul nr. 6, filele 47—52.

[15] Iosif Vulcan, *Dimitrie Cichendeal*, Bucureşti, 1892, p. 278.

copiii de la opt ani pînă la 13 ani. În urma conscrierii din 1785, se hotărăşte ca toţi copiii de vîrstă şcolară să frecventeze cursurile, stabilindu-se ca nici un tînăr să nu poată încheia căsătoria decît dacă va aduce atestat de la învăţător că a frecventat cursurile şcolare regulat şi că cel puţin la catechism a făcut progrese [16]. Învăţătorii erau obligaţi să trimită rapoarte lunare despre „pruncii" care nu frecventează cursurile şcolare.

În comitatul Caraş, la care ne referim, în anul 1792 erau 18 979 copii de vîrstă şcolară, dintre care : 11855 băieţi şi 7124 fete. Dintre aceştia au frecventat cursurile numai 4542 elevi : 4069 băieţi şi 473 fete, adică 24% din care numai 00,6% fete.

Inspectoratul general al şcolilor din Oradea atrăgea atenţia comitatului Caraş prin adresa nr. 26081 din 18 februarie 1796, că la unele şcoli comunale româneşti numărul copiilor care frecventează cursurile este de 5—8 copii la o şcoală. Greşeala, se subliniază în adresă, este a părinţilor, care neglijează să-şi trimită copiii la şcoală. Se cerea a se lua drastice măsuri de către comitat contra acelora care nu-şi trimit copiii la şcoală. [17]

În anul 1799, vicecomitele Caraşului propunea inspectoratului general şcolar să dispună ca directorii să fie constrînşi pentru a lua măsurile cele mai severe spre a asigura prezenţa copiilor la şcoală. Prin ordinul nr. 13943 din 22 iunie 1802 al inspectoratului şcolar, se făcea cunoscut ca în comunele unde sînt 50 de copii de vîrstă şcolară să se înfiinţeze o şcoală cu o clasă. Părinţii erau obligaţi să trimită copiii la şcoală, pentru însuşirea scrisului şi a cititului şi pentru însuşirea bunelor moravuri. [18]

Situaţia social-economică a satelor, starea materială a şcolilor făceau ca procesul de învăţămînt să se desfăşoare în condiţii materiale deosebit de grele, mai ales pe timpul iernii, din cauza proastei stări a localurilor, frecvenţa fiind foarte slabă. Tendinţa de a spori numărul elevilor care să frecventeze cursurile şcolare se făcea resimţită în numeroase dispoziţii ale inspectoratului şcolar, dar, nefiind asigurată baza materială şcolară, frecvenţa elevilor în şcolile comunale era slabă, mai ales aceea a fetelor.

Manualele didactice. Manualele didactice încep să fie folosite în şcolile din Caraş în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea ; între anii 1771—1778 se tipăresc manualele bilingve (text româno-german sau sîrbo-german) pentru şcolile elementare. În 1774 se editează catehisme în limba română, sîrbă şi germană. Apar prima aritmetică imprimată în româneşte, cu text paralel german (Viena, 1777), şi primul manual de caligrafie cirilică în limba germană, tipărită la Viena, în anul 1778. Pedagogul Iancovici a colaborat la editarea manualelor şcolare, ca : abecedar, aritmetică, reguli şcolare, manual de citire etc.

Către sfîrşitul secolului al XVIII-lea se tipăresc şi alte cărţi pentru uzul şcolilor româneşti ca, de exemplu : Gramatica lui Samuil Micu (1780), cu litere latine ; *Gramatica* de Radu Tempea (1797, la Sibiu) ; *Observaţii de limbă românească* (1799, la Buda) de Paul Iorgovici etc.

Problemei *pregătirii învăţătorilor* pentru şcolile comunale i s-a acordat puţină atenţie din partea comisiei aulice. Singura instituţie din Banat şi din Crişana creată în acest scop a fost şcoala preparandială de la Timişoara (1779—1812), mutată la Arad în anul 1812. Şcolile comunale din Comitatul Caraş aveau un mare număr de învăţători necalificaţi sau insuficient pregătiţi. Lipsa de învăţători a fost una din cauzele care au făcut ca în asemenea împrejurări o parte însemnată a populaţiei comitatului să nu-şi poată însuşi nici cel puţin scrisul şi cititul. În vederea pregătirii învăţătorilor, pedagogul Iancovici organizează un curs de pregătire între 14 iulie şi 15 noiembrie 1777, pe care îl repetă în ianuarie 1779. Limba de predare la cursuri a fost limba română şi limba sîrbă. În 1779, cu ajutorul învăţătorului Mihai Roşu, se deschide la Timişoara o „preparandie", pentru pregătirea învăţătorilor, care funcţiona numai pe timpul verii. În 1790 se înfiinţează un seminar teologic şi normal, în locul „preparandiei" unde învăţau tinerii de 16 ani absolvenţi ai şcolilor. Aceştia deveneau învăţători în comunele româneşti din comitatele Banatului şi Crişanei.

[16] *Organizarea şcoalelor naţionale-româneşti în comitatul Caraş la 1785—1792*, Caransebeş, 1914, p. 5.

[17] Arhivele statului Lugoj, *Fondul comitatul Caraş*, registrul de procese-verbale al Congregaţiei comitatense din 1796, punctul 153, p. 146.

[18] Arhivele statului Lugoj, *Fondul comitatul Caraş*, registrul de procese-verbale al Congregaţiei comitatense din 1802, punctul 795, p. 18.

Din cei 128 învăţători înregistraţi în statistica anului 1791 din comitatul Caraş, se afirmă că un număr de 111 erau calificaţi, iar 29 ştiau şi limbi străine[19]. Lipsa de învăţători calificaţi ducea la situaţia ca un învăţător să aibă într-o clasă între 40—60 de elevi ; în astfel de condiţii rezultatele la învăţătură nu erau satisfăcătoare. Pentru remedierea acestei situaţii, în şedinţa Congregaţiei comitatense din 19 aprilie 1805, analizîndu-se situaţia şcolilor comunale, se ajunge la luarea ordinului aulic din 20 martie 1805, prin care se admitea şi folosirea preoţilor ca învăţători, acolo unde aceştia lipseau sau erau necalificaţi.[20] Prin numeroase circulare, inspectoratul şcolar şi comitatul Caraş îndemnau tinerii să urmeze cursurile preparandiei pentru a deveni învăţători. S-au mai luat măsuri ca la numirea învăţătorilor în posturile vacante să aibă întîietate absolvenţii preparandiei din Timişoara. În felul acesta, după anul 1800, începe să se asigure încadrarea şcolilor comunale româneşti în număr tot mai mare cu învăţători absolvenţi ai preparandiei. Cu toate că o parte dintre învăţători nu aveau pregătirea şi condiţiile necesare pentru a putea asigura procesului de învăţămînt un nivel mai ridicat, nu trebuie trecut cu vederea faptul că cei mai mulţi dintre ei au depus o muncă stăruitoare, plină de abnegaţie, şi au contribuit la dezvoltarea învăţămîntului comunal românesc în comitatul Caraş.

★

Perioada la care ne-am referit în studiul de faţă arată că şcolile comunale româneşti din comitatul Caraş, în care limba română apărea fie alături de limbile germană şi maghiară, fie că întreaga învăţătură se făcea în limba română, constituie începuturi ale şcolii româneşti, începuturi de afirmare a limbii naţionale în şcoală.

Perioada aceasta de început se caracterizează şi printr-o continuă căutare a unor mai bune forme de organizare a învăţămîntului rural, care — după trecerea anilor de activitate — şi-a găsit soluţii tot mai potrivite. Trebuie remarcat faptul că în comitatul Caraş, populaţia fiind în majoritate românească, s-a reuşit să se impună ca la conducerea şcolilor să fie numiţi numai dascăli români, mergîndu-se cu petiţii pînă la împărat, pentru obţinerea acestei revendicări. Şcolile comunale româneşti din comitatul Caraş, ca de altfel întreg Banatul, au adus o contribuţie esenţială la ridicarea culturală a populaţiei româneşti, la dezvoltarea conştiinţei naţionale şi a unităţii, la pregătirea evenimentelor istorice ale anului 1848.

---

[19] *Organizarea şcoalelor naţionale-româneşti în comitatul Caraş la 1785—1792*, Caransebeş, 1914, p. 9.

[20] Arhivele statului, Lugoj, *Fondul comitatului Caraş*, registrul de procese-verbale al Congregaţiei comitatense din 1805, punctul 347, p. 922.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ*

Apariţia cărţii *Cercetarea pedagogică* prilejuieşte o vie satisfacţie, deoarece literatura de specialitate de la noi era lipsită de astfel de lucrări într-o vreme cînd în alte ţări ele existau deja. Pedagogii, asemenea lucrătorilor din celelalte domenii ale ştiinţei, o dată cu definirea obiectivului de studiu, îşi pun în mod firesc problema precizării şi verificării instrumentelor de investigaţie, a metodelor de lucru. Este suficient să amintim în această privinţă mai întîi încercările făcute de Dewey, Binet, Meumann, Lay, Claparède, apoi de G. de Landsheere, El. Planchard, Debesse, Dottrens, Zankov, Itelson, iar pe plan naţional de N. Vaschide, Vl. Ghidionescu, I. C. Petrescu, C. Narly, St. Bârsănescu, D. Todoran. Socotim aşadar că lucrarea de faţă se înscrie pe linia unui curent contemporan de studii în ştiinţa educaţiei şi, în acelaşi timp, valorifică o bogată tradiţie creată de pedagogii români. Precizăm însă că ea se deosebeşte atît de studiile similare apărute pe plan mondial, cît şi de cele care au precedat-o la noi prin optica nouă de abordare a metodologiei pedagogice: optica materialismului marxist. Aşadar, cel puţin din acest punct de vedere, cartea pe care o prezentăm constituie prima încercare de cuprindere într-o perspectivă nouă a unui tablou unitar al metodelor de cercetare pedagogică.

Desigur, cititorii nu vor fi surprinşi de apariţia acestei cărţi, dacă vor avea în vedere că un număr de ani (începînd din 1964) autorul a ţinut la Universitatea din Bucureşti un curs de metodologie pedagogică şi că a publicat, în legătură cu aceasta, mai multe studii în „Revista de pedagogie". Trebuie menţionat totuşi că cititorul care se va apropia de această carte în speranţa şcolărească de a dobîndi o instrucţie sistematică — didactică ar putea să rămînă dezamăgit. Trebuie să-l prevenim că lucrarea la care ne referim nu este un curs universitar şi nici un tratat care să cuprindă în mod analitic o expunere în plan vertical a diverselor *sisteme* metodologice elaborate în domeniul pedagogiei, să zicem de la John Dewey încoace. De asemenea, ea nu cuprinde nici prezentarea unor modele de *aplicare* metodolo-

---

* Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, Bucureşti, Editura politică, 1969, 240 p.

gică utilizate de autor în decursul timpului, pentru a ilustra valoarea diverselor metode pe bază de cercetări personale de durată. Autorul își propune și realizează ceva mai mult și anume o *discuție* a problemelor cercetării științifice și a metodelor de cercetare în domeniul pedagogiei. Pornind de la informația curentă din literatura de specialitate, ea reprezintă și o încercare de prezentare a stadiului actual al problemei, dar și un punct de vedere personal, o sinteză a unei activități de studii, cercetări și reflecții, activitate ce se întinde pe cîteva decenii (p. 13). Ca urmare, cartea necesită pentru parcurgerea sa un anumit nivel de pregătire, o cunoaștere a discuțiilor actuale, a ideilor noi. Ea se adresează în mare măsură specialiștilor în pedagogie generală și cercetătorilor aparținînd disciplinelor învecinate și domeniilor de confluență. Cu toate acestea, ea poate fi aproape la fel de utilă studenților și cadrelor didactice. Structural, cartea este concepută din două părți : prima, relativ scurtă, de circa 60 pagini, are un caracter introductiv, cuprinzînd lămurirea noțiunii de metodă, evoluția și aplicările ei la cercetarea pedagogică, precum și diferențierea specificului cercetărilor fundamentale față de cele aplicative în domeniul educației. Această parte se încheie cu un studiu dens privind pedagogia contemporană și cercetările interdisciplinare. Partea a II-a, mult mai întinsă, de circa 160 de pagini, tratează diferitele metode de investigație pedagogică ansamblate în sistemul metodelor de cercetare pedagogică : metoda observației, studierea experienței școlii și a cadrelor didactice, metoda experimentală, matematico-statistică, cibernetică, sociologică, istorică.

Există în prezent o largă preocupare în rîndul oamenilor de școală pentru modernizarea și optimizarea proceselor instructiv-educative, prin îmbunătățirea metodelor didactice. Totuși, insatisfacția produsă uneori de slabele rezultate obținute îndeamnă pe unii autori la acreditarea ideii că pedagogia ar trebui să rămînă în ultimă analiză o artă, o activitate ce reclamă aptitudini speciale. Se pierde însă din vedere că în acest caz pedagogia ar putea fi făcută mai bine de literați decît de pedagogi și că dezvoltarea didacticii se află în strînsă legătură cu progresele pe care le realizează știința educației în genere, grație metodelor de cercetare.

Problema instrucției, educației și a integrării în viața socială a tinerilor generații nu este o simplă chestiune de didactică, ci o mare problemă de teorie și practică pedagogică.

Autorul ne convinge în prima parte a cărții sale că pedagogia își poate consolida statutul său de disciplină științifică pe măsură ce prelucrează, compară și interpretează metodic fenomenul educațional, relevînd elementele determinante și legile după care se desfășoară educația. Evident, mai sînt și alte discipline științifice interesate în această problemă (medicină, sociologie, psihologie pedagogică, antropologie cultural-socială), însă pedagogia se deosebește de acestea prin interesul pe care-l poartă atît pentru aspectul teoretic al fenomenului educativ, cît și pentru aspectul practic al efectuării actului educativ. Caracterul ei militant nu e de natură să ducă la confundarea preocupărilor sale cu cele ale altor științe sociale și umanistice. Autorul precizează în termeni cît se poate de clari : „fenomenul educației nu e un fenomen de dezvoltare în general, cum admiteau pare-se mulți dintre adepții pedagogiei experimentale de la începutul secolului ; el nu e nici modelare mecanică, potrivit unui scop, fie el imanent sau transcendent. El tre-

buie să fie studiat atît în ceea ce are esențial și specific, cît și în relația între dat și model (scop), conducător în acțiunea educativă, conștientă, fiind această acțiune specifică însăși, determinată în desfășurarea ei de un scop, obiectiv și el" (p. 10). Adoptînd o asemenea poziție, autorul se plasează alături de pedagogul marxist polonez Bogdan Suchodolski, de pedagogul experimentalist Emile Planchard, de Roger Gal și de alții.

Partea a doua a cărții începe cu clarificarea raportului dintre studiile fundamentale și aplicative în domeniul pedagogiei, precum și a raportului de unitate dintre cercetările pedagogice și cele din domeniul științelor sociale. Referindu-se la caracterul de graniță sau de intersecție și convergență al unor discipline care au ca obiect de studiu omul, autorul subliniază necesitatea de a privi ființa umană în mod integral, în existența sa complexă și în devenirea sa conștientă. Cu această ocazie, acordă o largă atenție unor discipline contingente, cum este cazul cu sociologia educației și cu psihologia educației, combătînd ideea eronată potrivit căreia persoanei care stăpînește unul din aceste două domenii i se poate conferi în mod automat calitatea de pedagog. Pe bună dreptate, autorul se întreabă cum ar putea fi înțelese procesele psihice umane altfel decît în contextul procesului educativ, arătînd că pedagogia, ca știință, trebuie concepută cu toate problemele ei fundamentale și aplicative.

Tot în această parte a cărții se face o cuprinzătoare discuție a sistemului metodelor de cercetare în pedagogie, diferențiindu-se trei categorii de metode: 1) după aspectul structural (directe și indirecte ; observația, experimentul, convorbirea, documentarea, statistica, ancheta, metoda comparativă) ; 2) după aspectul funcțional-temporal (cercetarea aspectului dinamic-cibernetic și cercetarea fenomenelor educaționale în dezvoltarea lor istorică)) și 3) metode de ansamblu (monografice, investigație teoretică prin intermediul procedeelor logicii). Trebuie să admitem evident ca destul de relativă încercarea de a sistematiza metodele de cercetare după criterii adoptate aici de autor ; altfel, va fi greu de admis că metodele din prima secțiune (cea transversală, în care intră de fapt aproape întreg arsenalul de metode pedagogice) sînt lipsite de un caracter funcțional, dinamic, temporal.

În privința contribuțiilor la cercetarea pedagogică venite din partea metodei experimentale, credem că la o eventuală nouă ediție acest capitol ar putea cîștiga printr-o delimitare mai sigură între metoda experimentală ca atare și exagerările pedologiei, care, în ultima analiză, au fost determinate nu atît de probele experimentale, cît de orientarea ideologică-politică și economică-socială pe care unii cercetători au slujit-o.

Apreciem ca pe o idee importantă considerarea de către autor a contribuțiilor statisticii, ciberneticii și sociologiei, din perspectivă metodologică, și nu din punctul de vedere al specificului lor de *discipline* constituite. Ni se pare foarte justificată grija pe care autorul o exprimă, alături de I. Itelson, asupra pericolului ca unele din aceste metode să nu exercite asupra cercetărilor o acțiune hipnotică, care ar putea duce la unele aplicări diletante. Tot așa în privința metodei istoriei s-ar impune poate o mai riguroasă clarificare a sensului acestei metode în *cercetarea pedagogică*, deosebită de importanța ei pentru cercetare în general. Deși, într-un fel, istoria e istorie oriunde. În felul acesta s-ar putea obține o mai bună apreciere teoretică a metodei istorice față de studiul istoriei pedagogiei ca

disciplină independentă. Desigur, nu se pune aci numai chestiunea unei cunoașteri precise a originii și evoluției diferitelor sisteme de educație și învățămînt, sau a unei valorificări critice a gîndirii pedagogice din trecut, ci, în măsură cel puțin egală, a relevării și definirii unuia din cele mai mari domenii ale educației. Din acest punct de vedere sîntem de acord cu autorul că *istoria* pedagogiei însemnează pentru pedagogie cu mult mai mult decît însemnează istoria literaturii pentru literatură, istoria filozofiei pentru filozofie, sau istoria medicinii pentru medicină. Dar cu aceasta nu s-a epuizat sensul *metodei* istoriei în *cercetarea* pedagogică. La Congresul internațional de istoria pedagogiei, carea avut loc la Budapesta în anul 1968, s-a subliniat că istoria pedagogiei este chemată să releve evoluția instituțiilor, a scopurilor, a formelor, a principiilor, o dată cu studierea adevărurilor pedagogice conținute în doctrinele filozofice, politice, morale, biologice, psihologice, spre a elucida specificul concepțiilor pedagogice determinate de cerințele dezvoltării societății la un moment dat. Însă, cu toate acestea, problema metodei istorice în cercetarea pedagogică a rămas deschisă. In lucrare acest aspect nu e evidențiat pe cît s-ar cuveni.

Trebuie să relevăm în încheiere că redactarea lucrării atestă o deosebită îndemînare în mînuirea datelor și a ideilor curente, în stabilirea competentă a unor puncte de vedere sintetice. In total, un stil modern, clar, netorsionat, eliberat de atmosfera greoaie care a dominat în ultimele decenii o mare parte dintre lucrările de pedagogie. Aceasta face ca lucrarea să fie citită cu plăcere nu numai de pedagogi, ci și de către toți acei care, în numele unei profesii, sau fără aceasta, manifestă un interes susținut pentru știința educației.

Nu putem încheia referințele noastre la *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice* a prof. Stanciu Stoian fără a face o mențiune specială asupra sentimentului agreabil pe care-l creează cititorului condițiile tehnoredacționale în care a apărut cartea. De la coperta luminoasă, litera plăcută, și pînă la organizarea materialului în pagină, totul atrage și mulțumește. Doar două scăpări nesemnate s-au strecurat în toată cartea : una la p. 151, unde se discută problema analizei factoriale : factorul general e scris corect, (G), iar factorul special este cules cu literă mică (s). De asemenea, lipsește de la indicele de nume numele lui Spearman.

— *Cercetarea pedagogică* trezește pedagogilor din țara noastră sentimentul de mulțumire că ei nu se află în contratimp cu studiul pedagogiei în lume, sau în urma lui. De asemenea, că în prezent sistemul metodelor de cercetare pedagogică, poate asigura ample investigații, menite să ducă la stabilirea jaloanelor unei educații orientate spre practic și social, care să faciliteze formarea omului în perspectiva unei adaptări sigure la solicitările mereu înnoite ale civilizației contemporane.

Lector dr. ION STRĂCHINARU

O LUCRARE MULT ȘI DE MULT AȘTEPTATĂ*

Lucrările de psihologie pentru uz didactic apărute în ultimele două decenii s-au ocupat doar de etapa preșcolară și școlară a dezvoltării psihice a copilului. Tot pentru scopuri didactice au apărut și lucrări de psihologie generală sau de psihologie medicală, iar în ultimul timp a fost abordat și sectorul industrial al psihologiei. Dar pe „teritoriul" preadolescenței și adolescenței nu se pătrunsese decît cu timiditate (un capitol-două, cîteva referiri sumare și... cam atît). Vechile lucrări dedicate acestor etape[1] nu mai corespundeau vederilor și exigențelor contemporane.

Și iată că Editura didactică și pedagogică aduce în librării, la sfîrșitul anului 1968, cartea pe care cei ce lucrează în acest domeniu o așteptau de mult. Privită din acest unghi de vedere, *Adolescența* este un eveniment editorial în cel mai propriu sens al expresiei. Titlul o anunță ca pe o monografie a adolescenței și într-adevăr este o monografie, însă nu o monografie psihologică, ci una psiho-pedagogică.

În cele treisprezece capitole, autorul urmărește, pe de o parte, procesele psihice și trăsăturile personalității preadolescentului și adolescentului în ceea ce au ele caracteristic, iar pe de altă parte, pune în evidență problemele pedagogice și soluțiile educative ale acestor etape de dezvoltare a persoanei umane. Poate o structurare mai în spiritul logicii interne a acestei discipline ar fi fost utilă pentru claritatea lucrării și chiar pentru economia ei. Așa, de exemplu, lucrarea putea fi împărțită în cîteva secțiuni :

I. Probleme generale ; II. Procesele de cunoaștere la preadolescent și la adolescent ; III. Procesele afective la preadolescent și la adolescent ; IV. Procesele voliționale la preadolescent și la adolescent ; V. Trăsăturile personalității la preadolescent și la adolescent și VI. Psihopatologia preadolescenței și adolescenței. Bineînțeles că fiecare din aceste capitole și secțiuni ar fi urmat să trateze și implicațiile pedagogice. Așa cum sînt înșirate capitolele, lucrarea apare stufoasă, insuficient cristalizată sub raportul logicii sale interne. E un punct de vedere, pe care autorul îl poate acredita sau nu.

Cum era și firesc, autorul își începe lucrarea cu trecerea în revistă a tuturor concepțiilor și teoriilor cu privire la adolescență, de la antici pînă la contemporani. Trecerea în revistă este însoțită de observații critice și puncte de vedere personale asupra teoriilor, precum și asupra problemei ca atare. Sînt marcate și analizate aici și contribuțiile românești la studiul adolescenței. Considerăm că termenului de hebelogie îi este de preferat cel de adolescență, deoarece primul are circulație doar în lumea specialiștilor.

În ceea ce privește metodele de cercetare a adolescenței, se pare că autorul a alunecat pe panta unei excesive detalieri, ridicînd la rangul de metodă unele procedee și tehnici ale unor metode consacrate. Așa, de exemplu, jurnalul intim, corespon-

---

* Șt. Zisulescu, *Adolescența*, E.D.P., București, 1968.

[1] Ilie Popescu-Teiușan, *Psihologia copilului și a adolescentului*. Editura „Scrisul Românesc" S. A., 1941 ; Șt. Zisulescu, *Psihologia adolescenței*, Tiparul universitar, București, 1942.

denţa, comparaţia sînt considerate metode de cercetare ; în schimb, statistica este tratată sumar, în cîteva rînduri.

În tratarea problemelor autorul a adoptat un sistem judicios de lucru : în prima parte a fiecărui capitol a tratat problema din punctul de vedere al psihologiei generale, apoi a urmărit evoluţia şi caracteristicile procesului la diferite nivele de vîrstă, încheind cu aspectele educative care se degajă din prezentarea psihologică.

Tratarea comparativă (prima copilărie, a doua copilărie, preadolescenţa, adolescenţa) a proceselor şi trăsăturilor psihice ni se pare nu numai judicioasă, ci şi foarte utilă din punctul de vedere al urmăririi evoluţiei acestora şi mai ales al punerii în evidenţă a elementelor caracteristice pentru preadolescenţă şi adolescenţă. De asemenea, tratarea corelată a preadolescenţei şi adolescenţei ni se pare foarte potrivită şi conformă cu structura psihologică a celor două etape, puternic corelate şi ele în evoluţia lor. Bine ar fi fost însă dacă, în economia lucrării, autorul ar fi dat o mai mică extensiune problemelor vîrstei preşcolare şi şcolare, adică să le fi utilizat doar ca elemente de referinţă.

Un aspect deosebit de valoros al lucrării lui Şt. Zisulescu este fundamentarea ei : tezele lucrării sînt bazate, cele mai multe, pe cercetări personale despre care (din cauza modestiei autorului sau, poate, din alte motive ?!) nu am avut cunoştinţă pînă la apariţia cărţii. De asemenea, autorul valorifică în lucrarea sa cercetările psihologiei româneşti (mai vechi şi cele recente). În acelaşi timp, el face proba cunoaşterii „la zi“ a bibliografiei problemei tratate, pe toate meridianele. Era necesară însă o selecţionare mai riguroasă a lucrărilor indicate în lista bibliografică finală, căci alături de lucrări ale „clasicilor“ (Gesell, Mendouse, Hall, Compayré etc.) sînt citate nume necunoscute şi lucrări minore (Ghilev ş.a.). În schimb, autori români, ale căror lucrări au fost citate în carte (iar unele date ale lor publicate chiar in extenso), nu sînt trecuţi pe listă (Mariş, Sporea, Popescu-Teiuşan). Considerăm că e o scăpare care trebuie remediată la o nouă ediţie.

Fiind preocupat de explicarea ştiinţifică riguroasă a fenomenelor adolescenţei, autorul merge cu consecvenţă pe linia implicaţiilor, subliniind nu numai aspectele biologice sau de vîrstă (în sens „pur“), ci punînd în evidenţă şi aportul factorului social în formarea fizionomiei psihologice a acestei vîrste. Comparînd adolescentul de la noi cu cel din ţările capitaliste, el desprinde, prin comparaţie, elementele deosebitoare prin prisma condiţiilor sociale. De asemenea, subliniază aportul specific al familiei în opera de formare a personalităţii preadolescentului şi adolescentului. De altfel, aspectul „pedagogic“ al lucrării este amplu dezvoltat, fapt care sporeşte însemnătatea pentru practica şcolară a lucrării. Am putea spune că, în economia lucrării, acest aspect se extinde în dauna aspectului psihologic propriu-zis.

Deşi lucrarea are calităţi ştiinţifice şi didactice care-i asigură o valoare certă în domeniul pe care-l tratează, semnalăm unele lipsuri pe care, dacă autorul le va acredita, le va putea evita într-o viitoare ediţie. Aşa, de exemplu, pe alocuri lucrarea are un stil impropriu (unei asemenea lucrări) şi o topică nefirească (p. 145—147 ş.a.). Unele expresii ni se par forţate („percepere logică“, p. 117), iar altele paradoxale („Nu este necesar însă ca memorarea să se facă totdeauna simultan cu înţelegerea“, p. 130).

Lipsurile, scăpările şi defecţiunile tehnice semnalate nu diminuează valoarea acestei lucrări de pionierat în literatura psihologică didactică. Ele sînt remediabile şi o viitoare ediţie—pe care cei ce lucrează cu adolescenţii o aşteaptă cu speranţe sporite — va apare substanţial îmbunătăţită. Experienţa autorului, fidelitatea, consecvenţa, şi competenţa cu care s-a ocupat ani de zile cu această problmeă sînt o chezăşie. Iar rîndurile de mai sus s-au dorit un modest şi colegial semnal.

ION DRAGAN

O CONTRIBUȚIE FUNDAMENTALĂ LA PROBLEMA UNIRII *

Cu prilejul semicentenarului unirii Transilvaniei cu România, se publică, de către un larg și prestigios colectiv de autori, sub redacția profesorilor universitari Miron Constantinescu și Ștefan Pascu, această carte care întrunește în paginile sale rodul unor ample și minuțioase cercetări în domeniul istoriei moderne și contemporane a Transilvaniei.

Așa cum se arată și în prefața semnată de M. Constantinescu, lucrarea se bazează pe numeroase documente și materiale de arhivă, a căror depistare, inventariere și studiere au necesitat ani întregi de muncă intensă. Sub acest aspect, efortul întreprins de autori pentru a scoate la lumină atîtea mărturii prețioase ale unui eveniment crucial din istoria patriei noastre — unirea Transilvaniei cu România și făurirea statului național român unitar — se cere încă de la început subliniat și dăruit cu toată prețuirea ce i se cuvine.

Atît din prefață, unde acest lucru este subliniat direct, cît și din tratarea materialului faptic, se desprinde, cu o mare limpezime, concluzia esențială și pe deplin justă că unirea de la 1 decembrie 1918 a fost nu rezultatul traducerii în practică a unui program politic de partid, ci expresia acțiunii conjugate a maselor și a factorilor conducători ai acestora, expresia efortului plenar al întregului popor român.

Necesitatea unirii tuturor românilor într-un singur stat, peste granițele politice artificiale impuse de împrejurări istorice potrivnice, a fost resimțită de către aceștia din cele mai vechi timpuri, și a dominat în epoca modernă, de afirmare națională, conștiința românească. Prima încercare izbutită de a-i readuce pe români între granițele firești o face, la răscrucea dintre veacurile al XVI-lea și al XVII-lea, strălucitul domn și voievod Mihai Viteazul. Ulterior, în tot cursul secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea, ideea unității de neam și limbă a poporului nostru, a conștiinței de sine, devenită conștiință națională, va anima deopotrivă pe oamenii simpli din popor, masele de țărani, și pe cărturarii luminați ieșiți din rîndurile acestuia, se va face mereu simțită, manifestîndu-se în legăturile economice, culturale și politice dintre țările române (care, practic, n-au încetat niciodată de-a lungul timpului), dar și în mișcările cu caracter de masă — răscoalele țărănești — și în cele cu caracter cultural-politic, cum au fost acțiunea pentru *Supplex libellus valachorum*, începută la 1791, sau Școala Ardeleană. Primele decenii ale secolului al XIX-lea, coincizînd cu începutul epocii moderne în dezvoltarea culturii românești, marchează o nouă creștere a conștiinței naționale a poporului nostru, ce se va manifesta în mod pregnant și în acțiunea de culturalizare întreprinsă de cărturarii transilvăneni în Principate. A doua jumătate a secolului al XIX-lea a însemnat pentru ei continuarea luptei în vederea dobîndirii libertății naționale și sociale, în vederea înfăptuirii obiectivului final — unirea cu patria mamă. Această luptă cunoaște o serie de evenimente marcante, cum a fost, de pildă, actul *Memorandului* de la 1892, care, după un secol, amintea de acțiunea similară întreprinsă prin *Supplex libellus valachorum*. Ambele aceste momente ale luptei politice a românilor transilvăneni sînt evocate într-o prezentare paralelă, cu concluziile de însemnătate istorică ce derivă din ele.

O contribuție importantă la lupta pentru realizarea deplinei unități statale au adus-o, în această perioadă, societățile și asociațiile culturale ale românilor transilvăneni. Factorul cultural s-a dovedit de mare eficiență în

---

* *Desăvîrșirea unificării statului național român. Unirea Transilvaniei cu vechea Românie*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1968, 520 p.

mobilizarea conștiinței naționale, în propagarea ideii de unire.

În timpul primului război mondial, situația românilor transilvăneni se înrăutățește și mai mult, se întețește prigoana oficială împotriva mișcării naționale, dar lupta pentru emanciparea națională și dreptate socială nu încetează.

Mișcarea muncitorească pentru drepturi politice și libertăți democratice își fixează printre obiectivele sale și pe acela de a milita pentru autodeterminarea Transilvaniei și unirea ei cu România. În sprijinul acesteia s-a alăturat țărănimea din Transilvania, care, în toamna anului 1918, a desfășurat numeroase și ample acțiuni revoluționare.

Ajunsă la deplina conștiință a maturității politice, națiunea română din Transilvania își ia acum soarta în propriile mîini. Declarația din 12 octombrie 1918 de la Oradea echivalează cu una de dezlipire de Austro-Ungaria, înseamnă primul pas decisiv pe această cale. Unirea de la 1 decembrie 1918, preconizînd înfăptuirea unui larg program de prefaceri democratice în viața întregii țări, a întrunit adeziunea întregului popor și a naționalităților conlocuitoare, care i s-au alăturat în lupta pentru drepturi și libertăți democratice, pentru făurirea unei orînduiri bazate pe echitate socială.

Cu această tematică și cu ideile și concluziile ce se desprind din cercetarea și analiza ei, tomul al V-lea din *Bibliotheca Historica Romaniae* se înscrie astfel ca o valoroasă și fundamentală contribuție a istoricilor români la elucidarea uneia din cele mai controversate probleme din istoria contemporană a Europei — prăbușirea imperiului austro-ungar și apariția, pe ruinele fostei monarhii habsburgice, a o serie de state naționale de sine stătătoare.

În încheiere, se cuvine să remarcăm bogata informare bibliografică de care acest volum dispune, aparatul critic complex și complet totodată, numeroasele ilustrații ce-l însoțesc, edificatoare și ele în privința evenimentelor și faptelor înfățișate. Metoda marxistă a istoriei aplicată cu consecvență în tratarea și expunerea diferitelor probleme asigură acestei cărți cea mai înaltă și deplină ținută științifică.

Este de prisos, credem, a mai discuta în legătură cu utilitatea unei asemenea lucrări, care se adresează în egală măsură specialiștilor și marelui public.

P. M. ARDELEAN,
GH. ȘORA

PREDAREA LIMBILOR STRĂINE *

Cu această lucrare, E. Novicicov satisface o veche dorință a multor profesori de limbi străine din țara noastră, aceea de a avea la dispoziție un studiu care să cuprindă, într-o privire generală și istorică, ansamblul problemelor ridicate de predarea limbilor străine. După cum singur mărturisește, el nu-și propune să ofere soluții la problemele pe care le ridică predarea limbilor străine în școală, ci face doar o încercare, de altfel, foarte izbutită, de a familiariza cadrele didactice cu rezultatele unor cercetări întreprinse în diferite țări și cu pozițiile teoretice mai im-

* Eugen Novicicov, *Predarea limbilor străine*, Probleme lingvistice și psihopedagogice, vol. I, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, 224 p.

portante ce s-au conturat în acest domeniu.

Primul capitol este dedicat unui *scurt istoric al evoluției ideilor metodice asupra predării limbilor străine.* Autorul își începe studiul cu considerații asupra predării limbii latine, care a constituit multe secole de-a rîndul singura limbă străină predată în școli, fiind în același timp și singura limbă de circulație europeană. El menționează în această privință principiile didactice ale lui Wolfgang Ratichius (1571—1635), iar apoi subliniază rolul deosebit de important pe care l-a jucat, în progresul teoriei și practicii predării limbilor străine, J. A. Comenius. Principala contribuție a marelui umanist la predarea limbilor străine a constat în ideile sale referitoare la caracterul intuitiv al predării, la selectarea materialului de limbă, la inducția în însușirea gramaticii și la stricta periodizare a procesului de instruire.

După cum arată autorul, încă din sec. XVIII—XIX, în metodica predării limbilor străine se conturează cele două curente care-i despart și astăzi în tabere separate pe profesorii de limbi străine: cel care consideră că însușirea limbii se bazează pe gramatică și cel care consideră că la baza ei stă lexicul. Astfel, dacă pînă în secolul al XIX-lea metoda folosită în general a fost cea gramaticală, bazată pe traducerea din limba maternă, începînd cu sfîrșitul sec. al XIX-lea are loc o revoluție în predarea limbilor străine, care pune accentul pe limba vorbită, acordă o atenție deosebită foneticii, predării inductive a gramaticii, învățării cuvintelor în context, proclamă ca principiu metodic orientativ imitația și exclude traducerea din practica școlară. După ce prezintă ideile celor mai cunoscuți reprezentanți ai reformei din diferite țări, autorul face o scurtă trecere în revistă a cîtorva din pozițiile metodice moderne care s-au impus atenției. În primul rînd este prezentată poziția lui H. Palmer, fondatorul metodei „orale", care considera că însușirea productivă constituie baza pentru însușirea tuturor aspectelor limbii străine, apoi cea a lui Michael West care, spre deosebire de Palmer, era de părere că în primul rînd trebuie să aibă loc însușirea receptivă a limbii și numai după aceea însușirea productivă. În continuare, autorul prezintă ideile lui Chr. Flagstadt, susținător al însușirii conștiente a limbii, iar apoi tratează problemele structuralismului cu reprezentanții săi, L. Bloomfield și Fries, și ale metodei audio-linguale, așa cum sînt ele analizate de Wilga M. Rivers. În încheierea capitolului, E. Novicicov studiază modul în care B. V. Beleaev abordează raportul dintre teorie și practică în învățarea limbilor străine și în exersarea limbajului.

Al doilea capitol este dedicat *lexicului.* Ocupîndu-se de volumul lexicului, autorul studiază problema „vocabularului minim" și analizează, din acest punct de vedere, cîteva manuale. Apoi, el tratează problema selecționării lexicului, prezentînd și principiile care trebuie să stea la baza selecționării lexicului și a frazeologiei, conforme punctelor de vedere ale cercetătorilor din diferite țări. În ultima parte a capitolului, autorul se ocupă de raportul național dintre cuvintele din limba maternă și cele din limba străină, de mijloacele de dezvăluire a sensului cuvintelor, de problema dependenței memorării optime a cuvintelor dintr-o limbă străină, de modalitatea semantizării, precum și de dependența însușirii lexicului de momentul introducerii, pe baza unor experimente desfășurate în Uniunea Sovietică și în țara noastră, prezentate în amănunt.

Capitolul 3 este dedicat uneia dintre cele mai controversate probleme ale predării limbilor străine: *utilitatea gramaticii* în cadrul acestui proces. Arătînd că poziția pe care diverși specialiști au adoptat-o față de gramatică a determinat caracteristicile metodei de predare pe care o susțineau, autorul analizează felul în care a fost tratată această problemă de cîțiva cercetători cunoscuți, printre care L. V. Șcerba, I. V. Rahmanovo, Fr. Closset, acordînd o pondere specială lucrărilor Valentinei S. Țetlin, pe care le consideră drept cele mai reprezentative pentru problema în discuție. În continuare, autorul se ocupă de selecționarea fenomenelor gramaticale, arătînd că dacă într-o perioadă gramatica se studia izolat de text și reprezenta un scop în sine, în perioada actuală se înclină spre studierea ei funcțională, luîndu-se ca punct de plecare lexicul. Ultima parte a capitolului este dedicată modelelor structurale și însușirii lor. Însușirea acestor modele se face pe baza exercițiilor structurale, care sînt împărțite în următoarele categorii: repetiția, substi-

tuirea, transformarea, extinderea, combinarea, dialogul dirijat și completarea.

În capitolul 4, autorul se ocupă de *unele probleme ale raportului „gîndire — limbă — limbaj"*. El studiază opiniile susținute de F. de Saussure, Tatiana Slama-Cazacu și Beleaev, încercînd să explice mai ales modul în care gîndirea se realizează prin limbă și legătura dintre gîndire, limbă și limbaj. În continuare, analizează importanța excitațiilor chinestezice, în calitatea lor de component fundamental al limbajului, studiază problema simțului limbii și, în încheierea capitolului, descrie pe larg o cercetare organizată de Institutul de științe pedagogice, care urmărea să clarifice experimental cîteva dintre aspectele teoretice prezentate anterior.

Capitolul 5 este dedicat uneia dintre cele mai interesante mișcări moderne din domeniul învățămîntului, și anume *studierii învățămîntului programat și aplicării sale la predarea limbilor străine*. După ce explicitează accepția specifică a termenului de „program" în instruirea programată, autorul prezintă cele două tipuri principale de programe: programele liniare (cu răspuns construit) și cele ramificate (cu răspunsuri la alegere). Sînt prezentate principalele principii didactice pe care încearcă să le aplice metoda instruirii programate: participarea activă a elevului și fragmentarea materialului în doze mici. În continuare, autorul studiază avantajele și dezavantajele instruirii programate pentru predarea limbilor străine, iar apoi prezintă pe larg o cercetare experimentală desfășurată în cadrul Institutului de științe pedagogice, în anii școlari 1963-1964, 1964-1965, 1965-1966, care a permis verificarea în practică a posibilităților oferite de instruirea programată în însușirea limbilor străine. În încheierea capitolului, autorul se ocupă de laboratoarele lingvistice, atrăgînd atenția asupra avantajelor și dezavantajelor folosirii acestora.

Ultimul capitol este consacrat studiului *mijloacelor audio-vizuale* și posibilităților pe care le oferă acestea în rezolvarea unora dintre problemele predării limbilor străine.

Prin această lucrare, E. Novicicov introduce pe profesorul de limbi străine în vasta problematică a specialității sale. Autorul a completat o lacună și, subliniind necesitatea lucrărilor de acest gen, a lansat implicit o invitație pentru studierea cît mai aprofundată a tuturor problemelor ridicate în prezent de predarea limbilor străine.

R. RĂDULESCU

NOTE DE LECTOR

CĂRȚI APĂRUTE ÎN EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ ÎN 1968

P. Penciu — A. Kelemen EDUCAȚIA SANITARĂ ÎN ȘCOALĂ

(Bazele igienice. Metodica muncii educativ-sanitare)

Lucrarea, prima de acest gen în țara noastră, — după cum ne asigură autorii — pornește de la ideea fundamentală, de dată relativ recentă, conform căreia educația sanitară este, în același timp, o nouă ramură a științelor medicale și o latură a educației multilaterale, armonioase, a personalității.

După ce delimitează obiectivele educației sanitare în școală, autorii prezintă numeroase constatări, date statistice, concluzii privind situația precară a educației sanitare școlare și oferă prețioase îndrumări metodice cu un mare grad de generalitate și aplicabilitate privind posibilitățile ameliorative în acest nou domeniu al educației.

Menționînd că toate acestea se bazează pe o argumentație bogată, de o înaltă ținută științifică, ce provine deopotrivă din parcurgerea unei întinse bibliografii și din datele unor cercetări proprii pe această temă, putem conchide că lucrarea constituie o lectură instructivă, absolut necesară și de o stringentă actualitate pentru toți cei care, direct sau indirect, se ocupă de educația tinerei generații : cadre didactice, personal medico-sanitar, părinți.

A. V. Lovinescu: ELEMENTE DISTRACTIVE ÎN ACTIVITĂȚILE OBLIGATORII DIN GRĂDINIȚĂ

Trei studii unite sub acest titlu reprezintă o demonstrație convingătoare în sprijinul unei idei de bază din pedagogia preșcolară : facilitatea asimilării cunoștințelor prin intermediul elementelor distractive și de joc.

Argumentînd psiho-fiziologic, logic și pedagogic pe baza concluziilor degajate din cercetări personale, autoarea îndeamnă la ruperea etichetei de „obligatorii", dată unor activități ale preșcolarilor. Cu alte cuvinte obligativitatea acestor activități să fie disimulată de caracterul lor plăcut, interesant, atractiv, util. Aceasta însă „obligă" pe educatoare la mai multă inventivitate, spontaneitate, creativitate, la o mai mare receptivitate față de elementele noi ce apar în educația preșcolarilor.

Adresîndu-se direct educatoarelor, pe care le invită la cercetări proprii, lucrarea este interesantă, totuși — prin datele și concluziile sale — și pentru psihologi, pedagogi și părinți.

Leonid Petrescu: PREVENIREA SURMENAJULUI LA COPII

(Colecția „În ajutorul părinților")

Date strict științifice, sfaturi de maximă eficiență într-o problemă educativă de acută actualitate, totul expus într-un stil viu și larg accesibil — iată, pe scurt, ce reprezintă cartea lui L. Petrescu.

Adresîndu-se părinților care-și pun problema surmenajului copiilor lor, îndemnîndu-i și pe ceilalți să constate o realitate sau un pericol posibil, lucrarea îi invită pe toți la o mai mare atenție, la mai mult tact, manifestate față de aspectele cotidiene ale vieții copiilor lor.

Important este modul autorului de a aborda fenomene complexe ca : oboseala — fizică și intelectuală — astenia, surmenajul la copii, atît în etiologia lor, cît și pe linia măsurilor profilactice și de tratament a acestora.

Recomandările autorului privind regimul zilnic al școlarului, regimul alimentar, condițiile igienico-sanitare necesare copilului sînt deopotrivă prețioase și utile pentru părinți și profesori.

Ilie Stanciu: LITERATURA PENTRU COPII

Sub forma unui curs universitar, ce are și atributul de a fi primul în acest domeniu, lucrarea de față ilustrează — o dată în plus — preocuparea constantă, de lungă durată și migăloasă meșteșugire, a autorului asupra literaturii pentru copii, o temă cu deosebite implicații pedagogice.

Mînuind cu competență un uriaș aparat critic : istorii ale literaturii, tratate de estetică, anuare, reviste, studii și articole, autorul dovedește o profundă cunoaștere a temei, pe plan universal și național.

Concepute astfel, subtilele observații estetice, psihologice și pedagogice își găsesc un veritabil suport și o mare eficiență atît pentru elucidarea teoretică a problemei abordate, cît și pentru activitatea practică a tuturor acelora care se preocupă de autentica educație a copilului.

La reușita lucrării contribuie și o judicioasă organizare internă a ideilor. După ce definește conceptul de „literatură pentru copii" cu multiplele sale probleme adiacente — aici, autorul însuși are unele rezerve ! — se trece în mod firesc, la prezentarea pe capitole a materialului propriu-zis.

Depășind inerentele dificultăți în selecția și sistematizarea materialului beletristic și de critică literară, autorul adoptă maniera de a îmbina prezentarea istorică cu analiza operelor pe categorii de creație : poezia, basmul, legenda, povestirea, romanul etc.

Alternînd informația enciclopedică cu observația psihologică fină și cu indicația pedagogică adecvată, prezentul curs universitar devine astfel un util manual pentru toți cei ce sînt responsabili, într-un fel sau altul, de zestrea intelectual-afectivă a tinerei generații.

STAN TOMA

NOI DICȚIONARE DE SPECIALITATE

În Editura politică au apărut două dicționare de specialitate (*Mic dicționar filozofic* și *Mic dicționar de etică pentru tineret*), iar pînă la sfîrșitul acestui an vor mai apare în aceeași editură : *Dicționar de economie politică*, *Dicționarul politic* și *Dicționarul de estetică generală*. Prezentăm pe scurt cititorilor noștri aceste cinci lucrări deosebit de utile.

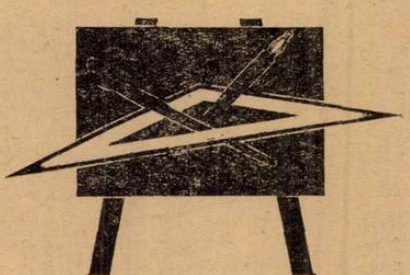
MIC DICȚIONAR FILOZOFIC, primul dicționar original de acest gen, este elaborat de un colectiv de cercetători din Institutul de filozofie al Academiei Republicii Socialiste România și de cadre didactice de la catedrele de științe sociale din țara noastră. El cuprinde peste 1 000 de articole referitoare la fondul principal de noțiuni ale filozofiei, la curente, școli, orientări, personalități filozofice de primă însemnătate din istoria filozofiei universale și din istoria filozofiei românești. Titlurile articolelor acoperă variate discipline filozofice sau limitrofe ca : materialismul dialectic și filozofic, științele naturii, materialismul istoric, socialismul științific, sociologia, științele politice, istoria filozofiei, psihologia, etica, estetica, logica clasică și simbolică, epistemologia, istoria religiei ș.a.

MIC DICȚIONAR DE ETICĂ PENTRU TINERET elaborat de un colectiv de cercetători și cadre didactice specializate, se adresează nu numai tineretului, ci și cercurilor celor mai largi de cititori. Răsfoind dicționarul, cititorul își va da seama, în primul rînd, că cei 900 termeni aleși pentru a fi explicați sau comentați ilustrează cît de intensă și difuză este sfera eticului : cuvinte care i se păreau poate banale („amabilitate", „amărăciune", „anacronism", „aparență", „atenție" etc.) se vădesc a avea rezonanță etică, atunci cînd sînt puse în lumina reflectării. Dar dicționarul abordează mai ales termeni și categorii etice importante. Deși tratați într-o formă accesibilă, aceşti termeni reprezintă o mică introducere în etică. Este neîndoios că articole ca cele despre „angajare", „antropologie filozofică", „atitudine creatoare față de muncă", „autocontrol", „axiologie", „bine", „budism", „bunătate", „caracter", „civism", „datorie" etc. îl introduc pe cititor în miezul problemelor clasice ale eticii teoretice, cît și în problematica moralei socialiste.

DICȚIONARUL POLITIC este o lucrare cu caracter enciclopedic și cuprinde un număr de circa 2000 de termeni. El va include, pe lîngă noțiuni și categorii specifice sferei activității politice contemporane, și o serie de nume proprii : țări, teritorii, oameni politici români și străini, conducători și militanți de seamă din mișcarea muncitorească, publicații principale etc.

DICȚIONARUL DE ESTETICĂ GENERALĂ va cuprinde circa 600 de articole care vor trata atît noțiunile și categoriile de bază ale esteticii, cît și curente, orientări, școli și personalități reprezentative din acest domeniu. Dicționarul va cuprinde și termeni care desemnează științe și ramuri științifice înrudite (de exemplu, sociologia artei, psihologia artei, teoria artei etc.), ca și unii termeni din aceste științe și din ramuri științifice folosite frecvent și de esteticieni. Un număr important de termeni, cu un spațiu de tratare precumpănitor, se va referi la istoria și problemele esteticii românești.

DICȚIONARUL DE ECONOMIE POLITICĂ va cuprinde circa 1 800 articole (termeni ai economiei politice marxist-leniniste, termeni ai teoriei economice nemarxiste, curente și școli în domeniul economiei politice, precum și termeni din științele economice de ramură și din alte științe sociale).



● **„Evitarea și corectarea greșelilor de ordin fonetic în însușirea limbii franceze prin exerciții structurale"** este titlul articolului semnat de tov. **ECATERINA BARTOȘ**, profesoară la Liceul „N. Bălcescu" din Cluj.

Atenția deosebită care se acordă în prezent pronunțării corecte a limbilor străine a determinat-o pe autoare să facă o analiză amănunțită a particularităților pronunțării vocalelor și consoanelor în limba franceză, comparativ cu limba română și să releve dificultățile întîmpinate de elevi. Însușirea corectă a sunetelor se face prin exerciții structurale care trebuie să se desfășoare într-un ritm rapid. În ce privește vocalele, de exemplu, ele se predau în opoziție unele cu altele ca elevii să se obișnuiască să audă diferența dintre ele. Sunetele nu se vor preda niciodată izolate, insistîndu-se totodată și asupra ritmului și intonației. După ce elevii au auzit propozițiile pronunțate de profesor sau de pe bandă, ne asigurăm dacă le-au sesizat înțelesul, le cerem să le repete în cor, apoi individual împerechiate două cîte două pentru a scoate în relief opozițiile. Pentru ca sunetul nou să fie bine fixat, autoarea consideră că sînt necesare cel puțin 8 perechi de exerciții de același tip.

O altă problemă pe care o abordează autoare este cea a accentului, a intonației și a ritmului vorbirii în limba franceză, comparativ cu cea română. Acestea se însușesc, de asemenea, prin exerciții structurale. O atenție mai mare trebuie acordată însușirii intonației propozițiilor interogative și, în special, formelor „est-ce que" și „qu'est-ce que" care nu au corespondent în l. română. În aceste fraze „que" se pronunță pe tonul cel mai înalt, apoi intonația coboară treptat și se urcă ușor la ultima vocală.

● Tov. înv. **ALEX. A. CEPRAGA** din Dîlga-Gară, jud. Ialomița ne-a trimis articolul **„Îndrumarea activității independente în clasă și afară de clasă a elevilor clasei a IV-a în cadrul predării principalelor obiecte de învățămînt"** în care își expune activitatea sa didactică în acest domeniu desfășurată în 25 de ani de muncă conștiincioasă și cu abnegație față de școală.

În perioada actuală, în școală se cere accentuată munca independentă a elevilor încă din clasele mici. Însă trebuie să vedem sensurile moderne ale muncii independente: mărirea capacității de creație a elevilor, stimularea flexibilității gîndirii, stabilirea unor corelații variate între cunoștințe, axarea pe capacitățile și aptitudinile individuale ale elevilor. Plecînd de la o astfel de înțelegere a muncii independente altele vor fi procedeele folosite la lecțiile de compunere, gramatică etc. decît cele prezentate de autorul articolului.

● Prof. **AUREL STUPARU**, psiholog la Centrul de neuropsihiatrie infantilă din Timișoara ne-a trimis articolul **„Familia, factor determinant în sănătatea și educația copiilor"**. Autorul arată că, din familie, copilul pornește pe drumul social și de aceea se cere o grijă deosebită față de educația primită în familie.

Într-o familie sănătoasă există o autoritate pedagogică a părinților și acolo copiii sînt bine educați pentru a fi folositori societății. Dar autoritatea poate lua și forme nedorite, ca: autoritatea dragostei și bunătății excesive, a indiferentismului și a corupției.

Există și unele familii — afirmă autorul — în care părinții sînt suferinzi de boli neuropsihice. Acestea sînt familiile patologice și cele dezorganizate. În cazul acestora este necesară intervenția socială.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

În cîteva minute pregătiți un tort după gustul dv.

numai cu

BLATUL DE TORT

un nou produs al întreprinderilor de panificație ale M.I.A.

200g 5 lei
400g 9,50 lei

blat pentru tort

MIA

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : **Lei 60**

43417

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 1887

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

I 4004.

5

ANUL XVIII

MAI, 1969

REVISTA DE PEDAGOGIE

:390
97
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

Revista de Pedagogie

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. DUMITRU SALADE; Învățător emerit MIHAI SANDU; Lector PATIȚA SILVESTRU; Prof. CONSTANȚA SORIK, **secretar general de redacție**; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor șef**; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice

Redacția: str. Sfinții Apostoli nr. 14; sector 6, telefon: 15.85 74

; 4004.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

JAN 2022

5
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

LEON ȚOPA: Structura educației în familie 3
VALERIU C. NEȘTIAN: Comandamente ale educației patriotice în liceu . 12
CONSTANTIN NICOLAE MATEI: Raportul dintre percepție și reprezentări în cadrul procesului de învățămînt 22
EUGENIA GĂITAN: Stimularea muncii independente a elevilor la literatura română 32

DEZBATERI

PLANURI ȘI PROGRAME PENTRU ȘCOALA GENERALĂ DE 10 ANI ȘI PENTRU LICEU
ALEXANDRU GĂVENEA: Modernizarea programelor de învățămînt . . 40
CONSTANȚA TEODORESCU: Proiectul de programă de biologie pentru clasa a IX-a 46
MARIA PETRESCU-PRAHOVA: Cerințele modernizării programelor de fizică pentru școala de 10 ani 50
DAVID POPESCU: Învățămîntul limbii latine în liceu 55

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

MIHAI PETEANU: Importanța monografiilor profesionale în orientarea școlară 61
A. ANTAL și colaboratorii: Atribuțiile medico-sanitare privind orientarea școlară și profesională a elevilor 68
TUDOR OPRIȘ: Metodologia cenaclului literar al elevilor 75
ION ENACHE: Educația ateist-științifică în școală 81

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ONIȚA GLIGOR: 100 de ani de la înființarea Reuniunii învățătorilor din Banat 87
GHEORGHE PÎRNUȚĂ: Elemente noi privitoare la Școala de la Schei-Brașov 90

OPINII

CONSTANTIN CUCIUC: Orientări în definirea pedagogiei 93
VASILE TUTOVEANU: Definirea pedagogiei ca o știință tehnică și socială 99
TIBERIU CĂLIMAN: Pedagogia și obiectul ei de cercetare 102
MARIN CĂLIN: Obiectul și profilul pedagogiei contemporane . . . 107

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

DUMITRU D. VOICU, PETRE BĂRBULESCU: Sesiunea națională de comunicări științifice de la Craiova 113
VICTORIA KAPLAN: Primul stagiu de pregătire a profesorilor programatori 115
PANAIT IVANCIU: Sesiunea de comunicări pedagogice a cadrelor didactice la Liceul „Gheorghe Șincai" din București 117
OVIDIU BĂDINĂ: Problemele educației în discuția comisiei de dezvoltare socială a O.N.U. 118

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

ALEXANDRU FILIPOVICI: „Predarea simultană la două sau mai multe clase" de C. Popescu, C. Mincă, I. Gh. Oncioiu 121
DUMITRU LAZĂR: „Gîndirea românească în epoca pașoptistă" de Paul Cornea, Mihai Zamfir 124
CONSTANȚA SORIK: „Defectele copilului" de André Berge 125
A. COSMOVICI: „La psychologie à l'école" de B. Andray și J. Le Men . 127

10966

СОДЕРЖАНИЕ

Леон Цопа Структура семейного воспитания * **Валериу К. Нештян,** Патриотическое воспитание в гимназии * **Матеи Константин,** Соотношение между восприятием и представлениями в учебном процессе * **Еуджения Гаитан,** Стимулирование самостоятелъной работы учащихся на уроках румынского языка * **Александру Гэвеня,** Модернизация учебных программ * **Констанца Теодореску,** Замечания к проекту программы по биологии для XI-го класса общеобразовательной десятилетней школы * **Мария Петреску-Прахова,** Отражение требований модернизации в проекте программы по физике в десятилетней школе * **Давид Попеску,** Изучение латынского языка в гимназии * **Михай Петяну,** Значение профессиональных монографий в школьной ориентации * **А. Антал и сотр.** Врачебно-санитарные обязанности касающиеся школьной и профессиональной ориентации учащихся * **Тудор Оприн** Методология литературного кружка * **Ион Энаке** Научно-атеическое воспитание в школе * **Оница Гицор,** 100-летие со дня учреждения объединения учителей Баната * **Георге Пырнуца,** Новые элементы касающиеся Школы из Скейбрашова * **Константин Кучук,** Направления в определении педагогической науки * **Василе Тутовяну,** Определение педагогики как технической и социальной науки * **Тиберию Кэлиман,** Педагогика и ее предмет исследования * **Марин Кэлин,** Предмет и профиль современной педагогики * **Думитру Д. Войку, Петре Бэрбулеску,** Национальная научная сессия в Крайове * **Виктория Каплан,** Первый стаж подготовки учителей-программистов * **Панаит Иванчу,** Третья сессия педагогических докладов учителей гумназии „Георге Шинкай" в городе Бухаресте * **Овидиу Бъдина** Вопросы воспитания на обсуждении комиссии по социальному развитю оон. **Рецензии.**

SOMMAIRE

Leon Ţopa, La structure de l'éducation dans la famille ★ **Valeriu C. Neştian,** Commandaments de l'éducation patriotique dans les lycées ★ **Constantin N. Matei,** Le rapport entre la perception et les représentations dans le cadre du processus d'enseignement ★ **Eugenia Găitan,** Comment stimuler le travail indépendent des élèves à la littérature roumaine ★ **Alexandru Găvenea,** La modernisation des programmes d'enseignement ★ **Constanţa Teodorescu,** Remarques concernant le projet de programme de biologie pour la classe de IX-e de l'ecole générale de 10 ans ★ **Maria Petrescu-Prahova,** Comment se reflètent les exigences de la modernisation de l'enseignement dans le projet de programme de physique pour l'école générale de 10 ans ★**David Popescu,** L'étude du latin dans les lycées ★ **Mihai Peteanu,** L'importance des monographies professionnelles pour l'orientation scolaire ★ **A. Antal et ses collaborateurs,** Les attributions medico-sanitaires concernant l'orientation scolaire et professionnelle des élèves ★ **Tudor Opriş,** La méthodologie du cénacle littéraire des élèves ★ **Ion Enache,** L'éducation athée-scientifique dans les écoles ★ **Oniţa Gligor,** 100 ans depuis la fondation de la Réunion des enseignants de Banat ★ **Gheorghe Pîrnuţă,** Éléments nouveaux concernant l'Ecole de Schei-Braşov ★ **Constantin Cuciuc,** Orientations pour la définition de la science pédagogique ★ **Vasile Tutoveanu,** La définition de la pédagogie en tant que science technique et sociale ★ **Tiberiu Căliman,** La pédagogie et son objet de recherche ★ **Marin Călin,** L'objet et le profil de la pédagogie contemporaine ★ **Dumitru D. Voicu, Petre Bărbulescu,** La session nationale de communications scientifiques de Craiova ★ **V. K.,** Le premier stage de formation des professeurs programmateurs ★ **Panait Ivanciu,** La III-a session de communications pédagogiques des enseignant du lycée „Gheorghe Sincai" de Bucarest ★ **Ovidiu Bădina,** Les problèmes de l'éducation dans la discussion de la commission pour le développement social de l'O.N.U. ★ Comptes-rendus.

CONTENTS

Leon Ţopa, The Structure of Education in the Family ★ **Valeriu G. Neştian,** Requirements of Patriotic Education in the Lycée ★ **Constantin N. Matei,** The Ratio between Perception and Representations within the Process of Education ★ **Eugenia Găitan,** The Stinulation of the Independent Work of the Pupils for Romanian Literature ★ **Alexandru Găvenea,** The Modernization of the Syllabuses ★ **Constanţa Teodorescu,** Some Observations to the draft of Syllabus for Biology in the 9th form of the general school ★ **Maria Petrescu-Prahova,** The Requirements of Modernization in tie draft of Physics syllabus for the 10 year General School ★ **David Popescu,** The Study of Latin Language in the Lycée ★ **Mihai Peteanu,** The Importance of Vocational Monographs in the School Counciling ★ **A. Antal and the fellow-labourers.** The Medical Sanitary Obligations regarding the School and Vocational Counciling of the Pupils ★ **Tudor Opriş,** The Methodology of the Pupils' Literary Circle ★ **Ion Enache,** The Scientific-Atheistical Education in School ★ **Oniţa Gligor,** 100 years since the Foundation of the Schoolmasters' Union in Banat ★ **Gheorghe Pîrnuţă,** Some New Elements Regarding the School in Schei-Braşov ★ **Constantin Cuciuc,** Some Orientations in Defining the Science of Education ★ **Vasile Tutoveanu,** The Definition of Education as a technical and Social Science ★ **Tiberiu Căliman,** The Education and its Research Object ★ **Marin Călin,** The Object and the Feature of the Contemporary Education ★ **Dumitru D. Voicu, Petre Bărbulescu,** The National Session of Scientific Reports at Craiova ★ **V. K.,** The First Stage of Training the Teachers for Programming ★ **Panait Ivanciu,** The 3rd Session of Scientific Reports of Teaching Staff at „Gheorghe Sincai" Lycée in Bucharest ★ **Ovidiu Bădină,** The Problems of Education in the Debate of the Committee of Social Development of U.N.O. ★ The Educational Show-Case.

STRUCTURA EDUCAŢIEI ÎN FAMILIE

LEON ŢOPA
cercetător principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Educaţia în familie are un caracter predominant spontan şi difuz-funcţional, purtînd, în general, caracteristicile educaţiei sociale. Prin „funcţional" înţelegem calitatea educaţiei familiale de a fi nemijlocit dedicată nevoilor vieţii sociale gospodăreşti, cerinţelor creşterii şi dezvoltării copiilor etc. Întrucît ea poartă trăsăturile unei educaţii sociale, mai ales difuze, deci de obicei neseparată de alte activităţi, iar funcţia educativă fiind una din principalele funcţii ale familiei, problemele pedagogice ale educaţiei în familie se înscriu ca un capitol al pedagogiei sociale, avînd o pondere şi o eficienţă deosebită în viaţa unui popor. Efectele educaţiei familiale nu sînt numai cele ce se datoresc mamei ca persoană centrală în ocrotirea, îngrijirea şi educarea copilului, sau tatei, sau numai părinţilor, ci ele trebuie cercetate în ansamblul relaţiilor dintre membrii familiei. Un rol educativ important îl au procesele de coeducaţie între soţi, între fraţi şi surori, între copii şi părinţi, ţinînd seama că şi copiii pot avea influenţe asupra părinţilor. (O lucrare intitulată *Educaţia părinţilor*, scrisă de numeroşi autori din Elveţia, Austria, R. F. a Germaniei etc., analizează pînă la subtilitate liniile de influenţare educativă între membrii familiei, în cele mai variate situaţii). [1].

În tratarea problemelor de educaţie în familie, în ţara noastră, se stăruie de obicei asupra răspunderii de la părinţi la copii. Literatura social-educativă şi publicistica noastră nu reuşesc să cuprindă totalitatea structurală a educaţiei în familie. Dezbaterile se axează pe relaţia între sexe în momentul genezei familiei, uitîndu-se faptul deosebit de important că *o familie e o structură nu numai de sexe, ci şi de vîrste, că familia umană se caracterizează prin relaţia caracteristic morală a sprijinirii fiinţelor umane de diferite vîrste şi nu numai prin relaţiile de colaborare între sexe.*

Orice mamifere „se asociază" în momentele reproducţiei, dar această asociere rămîne gregară, instinctuală şi subumană. Umanizarea relaţiilor sexuale e un proces foarte tîrziu în evoluţia civilizaţiilor. Asigurarea trebuinţelor de dezvoltare a copilului, desfăşurarea educaţiei acestuia în bune condiţii, crearea climatului

[1] I. A. Hardegger, (editor), *Handbuch der Elternbildung*, Benzinger Verlag, Einsiedeln, Zürich, Köln, 1966, vol. I, 538 p., vol. II, 488 p.

de afecțiune morală pentru toți membrii familiei, inclusiv cei bătrîni și foarte bătrîni, aceasta caracterizează familia umană. De aceea, umanizarea relațiilor între sexe nu este de conceput fără umanizarea relațiilor între vîrste. Numai datorită asigurării ciclurilor familiale (părinți-copii-părinți) s-a putut dezvolta cultura umană și s-a perfectat succesiunea generațiilor, acumularea spiritual-morală a lumii civilizate.

Pe de altă parte, literatura noastră de cvasi-specialitate și publicistica noastră în temă, nu dezbat decît aspectele educației de la părinți la copii, ca și cum procesul coeducației între frați n-ar exista, ca și cum generațiile noi, care urmează în școli, n-ar produce, pe cele mai variate căi, un continuu reviriment în nivelul de cultură al întregii familii, în însăși instruirea și educarea membrilor familiei.

Pentru a cerceta structura educației în familie, vom pleca de la un stadiu educațional ipotetic incipient: „Toți educă pe toți, oricînd". Să considerăm cîteva acte neintenționate din punct de vedere pedagogic. Ferim pe copii de foc, de cădere etc. Cîtă educație se află aici? Evident, în aceste momente sînt hotărîtoare împrejurările de viață. Ce reprezintă influența social-economică, ce reprezintă educația spontană, *ce reprezintă totuși atitudinile educaționale reflectate, urmărite conștient, dozate potrivit unei cunoașteri obiective a copilului sau a altor membri ai familiei?* Numai pe o atentă studiere a acestor momente se poate construi o structură modelară a educației în familie.

Procesul hotărîtor, marele făgaș al educației familiale, este cel al educației pe care o fac părinții copiilor lor. Acest proces central este însoțit și succedat de alte procese de mai mare sau mai mică pondere: coeducația între părinți, coeducația între frați, educația părinților ca „școală a părinților".

Necesitatea școlii părinților devine stringentă în condițiile sociale de mobilitate intensă: ecologică, profesională, culturală și mai ales în condiții de mare mobilitate morală, psihică, exprimată în preferințe, opțiuni, convingeri, care uneori surprind, dezarmează și produc greutăți în viața de familie. Exigențele copiilor depășesc uneori pe cele ale părinților, însă de multe ori ambițiile părinților depășesc pe cele ale copiilor. Severitatea morală a unor tineri înspăimîntă pe părinți, iar lașitatea părinților, oportunismul lor, nu rareori dezgustă pe tînărul adolescent.

În familie pot fi studiate momentele caracteristice ale trecerilor de la o educație „nediferențiată", difuză și spontană, îngust funcțională, la o educație conștientă, oarecum specializată, unii membri ai familiei primind rolul de educatori, deoarece se bucură de autoritatea morală și de competența necesară spre a conduce cu o anumită metodă sau cu plan educația copiilor, ca și pe cea a altor membri ai familiei. Vom avea deci momente cînd „toți educă pe toți, oricînd"; momente în care intențiile sînt funcțional de altă natură, dar se pune problema atingerii scopului în condiții optime și atunci apare „dezbaterea" asupra mijloacelor realizării acestui scop. Părinții își dau seama că pot folosi diferite mijloace („mai tari" sau „mai blînde"), că pot aplica unele pedepse sau pot acorda „recompense". E un moment de „pedagogizare", un început al enunțurilor de valoare, de alegere și preferințe educaționale. Totuși, momentul acesta e încă „întîmplător", tradițiile și modelele educative putînd fi atotputernice.

Trăiesc încă prescripțiile, păstrate din bătrîni, care sînt scoase din registrul lor, potrivit unor situații. Evident, nu tot ce a transmis tradiția educației în familie poate fi considerat caduc. Dimpotrivă. Credem că multe și importante tra-

diții ale educației familiale merită să fie reconsiderate[2]. În acest sens, aș atrage atenția mai ales asupra tuturor acelor zile și ocazii familiale care adună sub o formă sau alta membrii familiei, reamintindu-le de istoria comună a familiei, de unitatea ei spirituală, prilejuită de aniversarea unui eveniment, fapte care contribuie la prestigiul moral al unei familii și care se transmit asupra prestanței individuale acționînd ca un stimul moral, ca o îmbărbătare în lupta cu viața, pentru o continuă întrecere și ridicare spiritual-morală. Tradițiile morale, judecate în lumina eticii vremii noastre, valorile cultural-spirituale cultivate în familia românească țărănească, muncitorească, de intelectuali, trebuie reconsiderate pentru a fi readuse la viață în contextul perfecționării și al înaltei umanizări a relațiilor socialiste. Buna-cuviință, etica vîrstelor și sexelor trebuie să fie reconsiderate pe baza umanismului socialist. Există „un statut" al copilului, în formele sale păstrate și transmise de secole în civilizația și cultura populară românească. Este acest statut inaboradbil în zilele noastre ?

Unele tradiții educaționale familiale au fost părăsite prin însăși forța lucrurilor : migrarea spre orașe, deplasarea în alte profesii și ocupații. Dar, pe măsură ce familia nouă începe a se consolida pe realitățile sociale de industrializare socialistă, de urbanizare, de școlarizare tot mai intensivă a tinerelor generații, reînnodarea firului de continuitate cu tradițiile educației familiale, în valoarea lor peren umană, se impune pentru a reda structurii educației în familie întreaga rezonanță și putere de a consolida educația tineretului pe temeiuri social-morale din istoria vieții populare.

O caracteristică a educației în familie — și aceasta are deosebită importanță pentru pedagogie ca știință ca și pentru educatorul școlar, pentru învățători și profesori — este că educația în familie evoluează într-un ritm mult mai lent decît cea în școală, considerată ca sistem de învățămînt, ba și față de școală, considerată ca unitate concretă, ca instituție activă în comuna cutare sau într-un cartier urban. În principiu, între educația școlară și cea familială avem deosebiri nu numai cu privire la structura educației, la elementele activ educaționale ,ci și cu privire la ritmul și nivelul educațional. Aceasta nu se datorește, după cum s-ar părea la prima vedere, numai deosebirii de funcționalitate a celor două instituții sociale sau faptului că în școală lucrează specialiști în pedagogie, ci însăși naturii vieții familiale, ca viață socială preponderent intimă, în care rolul resorturilor afective este mai puternic, în care interesele și preferințele personale, de obicei, își pot găsi mai lesne terenul de motivare. Familia, privită prin această prismă, are o constanță mai activă decît, poate, orice altă unitate socială de lungă durată istorică. Climatul vieții familiale este prin excelență un climat de intimitate. Se poate spune că relațiile sînt „nude" aici — ca relații de „față în față" — și ca atare ele primesc caracter personal, de raporturi vitale la propriu, în care sentimentul dragostei sau al urii poate să ajungă la cele mai înalte tensiuni.

A concepe procesele educaționale ale tinerii generații în exclusivitate ca procese „lineare" care se desfășoară în școală, fără a ține seama de puterea de influențare a mediului educativ familial este incorect și „nepedagogic". Reformele educației concepute pe planul structurii învățămîntului se încarcă de o orientare „luministă", uneori cu efecte de suprafață, dacă sistemul de învățămînt nu dis-

[2] Teodor Gal, *Tradiții progresiste de pedagogie populară*, „Revista de pedagogie" nr 8/1968.

pune de întregul „dispozitiv educațional" sprijinit pe o orientare metodologică necesară [3].

Analiza structurii educației, așa cum releva încă Herbart, [4] nu are voie să ocolească problema *coeducatorului* ascuns, care tulbură și se încrucișează cu intențiile *educatorului responsabil*, lucrînd la „lumina zilei". Această tulburare trebuie prevăzută și calculată. Sociologi contemporani ai educației atrag tot mai insistent atenția că sistemele de educație elaborate științific, în funcție de o realitate social-culturală prezentă și în perspectivă, au obligația să prevadă înseși perturbațiile în cadrul sistemului, prin abaterile factorilor care-l susțin, ca și pe cele produse de „forțele nevăzute", de interferența cu alte sisteme educaționale active în cuprinsul societății.

Este evident că educația funcțională familială, ca și orice educație funcțională, își are limitele ei, care însă nu pot fi considerate și nu trebuie considerate în sine, piedici, ci trebuie studiate și incluse în procesul educațional de ansamblu ca obiective specifice de învins, în forme și la nivele determinate.

Cum este educația familială, ca educație caracteristic funcțională? Tot atît de bună și tot atît de rea ca și viața însăși a fiecărei familii în parte? E o nesfîrșită diversitate și variație, o infinită scară a nivelelor și a formelor concrete de orientare și de conținut. Aceasta este însăși viața. O familie sănătoasă, normală din toate punctele de vedere, va fi, în principiu, o bună premisă pentru o educație de nivel corespunzător. Aici ne aflăm la „cumpăna apelor". Pestalozzi, de cîte ori se afla în dezbatere cu sine însuși, exclama: „Viața educă". Însă această afirmație adevărată și totuși ambiguă trebuie descusută. E începutul educației, care înseamnă ceva, dar poate fi îngrijorător de puțin. „Viața educă" — dar nu pe toți în același sens și la același nivel. Sînt familii „educogene", dar și familii generatoare — prin însăși viața lor — ale decăderii morale, ale dezorganizării raporturilor între sexe, ale criminalității minorilor.

Evident, educația familială pur funcțională este o infrastructură, care poate fi influențată, potențată și orientată prin educația „culturală", care tinde a deveni în familiile socialiste tot mai mult o educație organizată, îndrumată de specialiști și, în directă colaborare cu aceștia, ca educatori școlari și extrașcolari, ea poate primi orientări caracteristice unei educații sistematice.

Noi considerăm că în creșterea nivelului educației în familie preocuparea pedagogică în direcția pregătirii tineretului pentru viața de familie poate și trebuie să constituie o cale importantă a pătrunderii conștiinței educaționale în viața de familie a noilor generații, o cale a sudării educației cultural-științifice cu formele spontane, difuze, tradiționale, uneori favorabile, alteori mai puțin favorabile, ale educației în familie. În acest sens, Institutul de științe pedagogice pregătește o lucrare colectivă, rezultat al unor cercetări interdisciplinare, cu titlul *Pregătirea tineretului pentru viața de familie*.

*

[3] Leon Țopa, *Creșterea valorilor educative prin colaborarea școlii cu familia*, ziarul „Munca", din 16 martie 1968.

[4] Sîntem de acord cu poziția pedagogilor potrivit căreia teoria și practica educației socialiste nu pot și nu trebuie să eludeze moștenirea progresistă a doi mari pedagogi din trecut — I. H. Herbart și John Dewey. Vezi Iosef Linhart, *L'éducation comuniste et l'épanouissement de la personne humaine*, „Recherches internationales à la lumière du marxisme", Paris, 1961, nr. 28.

Cel puțin în primele perioade de vîrstă, deci pînă la 3 sau și pînă la 5 ani, procesul educativ desfășurat de părinți față de copii constă în „inculturare",[5] pentru a folosi un termen italienizant, în afirmare pe plan internațional. Societatea, prin familie, transmite și creează în copil un patrimoniu cultural, obiectiv determinat în raport cu experiența de viață a copilului. Copilul se „inculturează", adică preia graiul, învață să se integreze în societate și efectiv se integrează, la nivelul lui, în grupul familial, deprinde comportamente, își însușește valori și descoperă propriul eu prin dialogul social-moral în care intră, prin introducerea în rolurile sociale, în contact cu mama, cu părinții. El învață să distingă pe „eu" prin „tu" și pe „tu" prin „eu". Acum se așază bazele viitoarei personalități, se cristalizează caracterul moral al acelei personalități. În aceste procese spontan-funcționale se află însuși sîmburele didacticii, ca esență a procesului educativ.[6]

Treptat, apar probleme noi, în momentul în care copilul intră în sfera altor „sisteme" culturale, depășind „inculturarea" primită în familie ca un tot organic de elemente necesare comunicării, de valori morale, accesibile lui, de gusturi și de orientări preferențiale, deprinderi de comportament etc. Pe măsură ce copilul intră în raza de acțiune a unor alte „sisteme culturale", se produce o intersecție sau și o suprapunere, mai mult sau mai puțin bine închegată, proces pe care unii pedagogi, de aceeași provenientă italiană, îl numesc, cu un termen corespunzător celui folosit mai sus, „aculturare", în sensul de adaos, de cumulare a unor sisteme și cunoștințe culturale.

De la această etapă a dezvoltării personalității umane întregul proces educativ este un proces de continuă alternare între inculturare și aculturare, de preluare și asimilare mai mult sau mai puțin involuntară și voluntară a unor valori culturale, fie direct din mediul în care trăiește cel ce este educat, fie din medii exterioare, aparținînd unor sisteme culturale (științifice, morale) mai mult sau mai puțin depărtate, prin conținut, de cultura primită în primii ani de viață. În felul acesta, la ceea ce învață copilul (aici a învăța are sensul larg de a cunoaște și de a-și forma deprinderi) în familia sa se adaugă neîncetat tot ce învață (în același sens) la radio, la televizor, pe stradă, de la alți copii, în grupul de joacă, apoi la grădiniță și în școală. Părinții rămîn surprinși de unele cuvinte rostite de micul lor copil, unele gesturi ale acestuia îi miră.

Educația în familie, dat fiind faptul că familia are una din cele mai lungi durate ca mediu de educație în viața unui om, se caracterizează prin faptul că ea are să facă față acestor multiple și foarte deosebite sisteme cultural-morale în care intră omul, dar mai ales copilul, vrînd-nevrînd. Educația în familie, pentru a avea eficiență, prin analogie cu formarea personalității umane, trebuie să se bucure de o autonomie relativă, de o suveranitate și de anumite atribute inderogabile, altfel „limbile" vorbite în una și aceeași familie vor fi cu totul deosebite și vor duce la izolarea și discordia membrilor familiei.

Trecerile de la inculturare la aculturare nu trebuie absolutizate și, evident, „sistemele" culturale nu pot fi considerate ca sisteme perfect închegate și închise. Totuși, drama personalității omului modern este în mare măsură determinată de o viață în care zilnic se trece prin valori culturale diferite, uneori contra-

---

[5] R. Calisi, *Primi appunti per una interpretazione antropologica dell'educazione permanente*, „I Problemi della Pedagogia", mai-iunie 1968, p. 355—363.

[6] Gottfried Hausmann, *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, Quelle U. Meyer, Heidelberg 1959, (mai ales capitolul despre originile antropologice ale procesului didactic).

dictorii, același individ desfășurînd roluri sociale diferite în conținut cultural. Primejdiile depersonalizării sînt deosebit de mari. De aceea, se simte nevoia de apărare a unității, a constanței, a unui anumit fel de comportare, a unei anumite afectivități prin familie, față de o tensiune continuă, oboseală și, în situații social-economice date, față de înstrăinare. Familia și forța educativă a familiei pot și trebuie să constituie condiții de reconfortare a personalității umane, tocmai datorită climatului de constanță morală, de mediu al securității emoțional-afective, de lăcaș al refacerii biopsihice și morale care le caracterizează. Iată de ce, potrivit concepției marxist-leniniste, familia are un rol important, de lungă durată, în dezvoltarea societății pe drumul comunismului, în făurirea personalității omului zilelor noastre, ca proces etic și ca valențe umane [7].

*

Convietuirea în familie, dacă s-ar reduce la o coabitare și n-ar dezvolta sensul vieții pentru viitorul copiilor, s-ar reduce la viață gregară, nestructurată sub aspect educațional. Familia însă este și devine un mediu de educație în măsura în care aspirația spre viitor, aspirația viitorului ca perfecționare, ca dezvoltare și maturizare devine un obiectiv urmărit cu conștiință, intenționat, mai întîi de părinți, iar apoi și de copii. Pedagogiile idealiste vorbesc, sub acest aspect, de o dragoste familială „divinatorie". Nu este necesar să apelăm la forțe extramundane pentru a arăta că într-adevăr dragostea mamei, a părinților față de copii este ceea ce constituie mediul intrauman propice și activ în aspirația educațională.

Sensul acțiunii, pe linie educativă, între părinți și copii devine în mod spontan profund pedagogic, căci relația este o chemare a copilului spre altceva decît este, spre maturizare, spre un viitor desăvîrșit. Copilul răspunde la această chemare prin primul surîs, prin licărirea ochilor, apoi prin gesturi și cuvinte, prin acte tot mai complexe și mai conștiente. Raportul educațional părinți-copii are doi termeni : cerința părinților — răspunsul copiilor. Numai în măsura în care acest raport se desfășoară normal în vederea trecerii calitative de la starea educațională A la starea B, superioară, avem relații educaționale pozitive în familie.

Nu este întîmplător că mari pedagogi ca Pestalozzi au văzut în relația părinți-copii, mai precis în relația mamă-copil, dezvăluirea actului de naștere a fenomenului pedagogic, momentul asupra căruia gîndirea pedagogică trebuie să se concentreze pentru a-l înțelege și pentru a-l stăpîni și conduce. Dar acest act intențional are calitatea exemplară că îmbină sfera de viață socială cu procesul intențional pedagogic. Nicăieri nu apare mai organic, mai structural legată, ca în procesul educativ în familie, relația dintre creștere-dezvoltare, dintre joc și instruire, dintre muncă și educație. Secretul unei reușite educații în familie constă în respectarea acestor relații, în respectarea proporțiilor dintre creștere-dezvoltare și dirijare, dintre elementele spontan-difuze și elementele intenționale, metodologice, la nivelul pedagogiei familiei. Acest moment revine în procesul de învățămînt sub aspectul respectării proporțiilor dintre creștere biopsihică și învățămînt, dar mai ales sub aspectul respectării relației dintre școală și viață, școală și mediu social, școală și familie.

*

[7] G. Chiarante, *Destino della famiglia*, „Rinascita", 20 iunie 1964 ; vezi și „Rinascita" din 8 august 1964.

Arta educatorului familial, categoric mai mult decît cea a educatorului școlar, constă într-o exercitare a actului educativ, astfel încît el să izvorască și să-și facă efectul în contextul vieții, al activităților propriu-zise desfășurate în familie. E o pedagogie implicată. Și cu cît mai „logic" implicată, cu atît poate fi mai eficientă. Pedagogia școlară, clasică și modernă, nu face abstracție de tot ce este viață. Însăși clasa cu profesorii ei, școala cu profesorii ei, trebuie să fie „viață", mediu de activități intraumane, dar esența pedagogiei școlare este acțiunea planificată, metodică, studiată a unor relații didactice (paideutice) potențate la maximum pe terenul lecției, în momentele acelui dialog specific, multilateral pregătit și condus, care vizează „învățarea" în sensul cel mai pur cu putință. Relația educator-educat se afinează pînă la asceză educațională. Autoritatea și libertatea se înscriu în acest domeniu ca acte sociale specifice, lipsite de o autoritate de altă natură, de pildă economică, de o dependență de alt gen, ca în procesele educației sociale, familiale, unde dependența economică, juridică a copilului influențează procesul educativ și poate fi folosită în mod antipedagogic de părinți.

Spunem că educația familială e o educație mai ales și în primul rînd funcțională, pentru că ea constă într-o influențare cu ajutorul exemplelor, al modelelor de comportare, tradiționale și mai ales noi, legate de joc, muncă, gospodărie, consum cultural. *Toată această influențare, difuză sau diferențiată, mai mult sau mai puțin metodică („pedagogizată") urmărește scopul de a servi vieții, care de multe ori are „valoare unică în familie".*

Ar fi o eroare să se creadă că „predicile educative" cu scop precis, anumite metode studiate și apoi aplicate cu scopul de a lămuri și controla pe copii sau de a planifica timpul etc. vor acționa în familie totdeauna și în orice situații mai puternic decît întîmplările, conflictele familiale rezolvate pozitiv, decît anumite acțiuni integrate în viața de fiecare zi, a căror valoare educativă, deși nediferențiată, poate fi deosebit de mare.

*

Unii pedagogi și sociologi burghezi, cam amari în expresii, constată că azi, orfelinajul e un fenomen de masă[8] în toate țările industrializate, deoarece ambii părinți sînt în producție, iar copiii rămîn singuri. Educația tradițională în familie se prezintă într-un nou context, datorită *depărtării copilului de munca părinților.* Copilul nu poate prelua, nu profesia, ci însăși atitudinea părinților față de muncă. El nu-i vede în munca profesională și nu-i poate întovărăși în această muncă, iar în treburile casnice numai cu greu și rar se întîlnesc pe același grafic orar toți membrii familiei.

„Casa familiei" se transformă într-un menaj, adică într-un dispozitiv de servicii, tot mai mult mecanizate, care asigură deservirea — masa, odihna, cultura timpului liber, recreația, igiena etc. Prilejurile „clasice" de educare a copilului în și prin contextul activităților casnice își schimbă în bună parte aria, conținutul, eficiența. Tot mai puțin suficiente vor fi considerate virtuțile casnice însușite de copii la modul vechi de viață al familiei, în condițiile societății contemporane. Interesul copiilor pentru exemplul (modelul) părintesc, din sfera activităților familiale, nu mai este atît de direct și atît de puternic. În locul acestuia, ca și în locul activităților casnice, gospodărești, apar alte interese și alte sfere de activități, cu mult mai largi, mai specializate. Se știe, de pildă, că televiziunea a devenit

[8] Wilhem Theodor, *Pädagogik der Gegenwart*, Kröner, ed. a III-a, 1963, capitolul *Educația în familie*, p. 366—385.

un agent al racolierii familiale. Se ştie că timpul liber optim al familiei este dedicat, acolo unde se desfăşoară activităţi comune, în primul rînd momentelor culturale, distractive. Aceste activităţi cer însă pregătire din partea părinţilor, nu numai dragoste şi bune intenţii.

Deosebit de important ni se pare faptul că modelul părinţilor, copiii îl preiau, azi, din directa şi nemijlocita imagine etică a relaţiilor dintre părinţi ca soţi, a relaţiilor dintre părinţi şi copii. Neparticipînd într-o formă directă la munca părinţilor, scăzînd volumul de activităţi casnice şi în general contactul în timp cu părinţii, educaţia copiilor în familie se cere a fi, în zilele noastre, tot mai mult o educaţie intenţională, conştientă, condusă de părinţi, astfel încît să satisfacă condiţiile de integrare socială optimă. Educaţia în familie, fără exagerare, ia şi va lua tot mai mult un caracter „doct", deci îndrumat, metodic, ştiinţific. O dovedesc enciclopediile apărute, dicţionarele, numeroasele anchete, studii, cercetări realizate de psihologi, pedagogi, sociologi, economişti etc.[9]

Pe de altă parte, tot mai multe sarcini de educaţie familială sînt preluate de creşe, grădiniţe, de şcoală. Însăşi începerea şcolii la 5 ani, la 6 ani, în loc de 7 ani, are şi un aspect de ajutor educativ dat familiei. Perspectivele şcolii pe întreaga zi, ale şcolii semi-internat nu ni se pare că vor scădea, ci că vor creşte.

Din cele arătate rezultă că educaţia în familie îşi pierde caracterul funcţional nemijlocit, legat de munca productivă în familie, slăbeşte ca activitate spontană, legată de treburile casnice şi în schimb creşte ca educaţie conştientă în timpul liber, ca specific de consum cultural multilateral, ca proces de integrare în societate. Trebuie să adăugăm, totodată, că educaţia în familie primeşte o pondere deosebită la vîrstele mai mici : pînă la 3 ani, pînă la 5 ani, această perioadă de vîrstă devenind tot mai importantă pentru „inculturare" şi pentru aşezarea bazelor caracterului moral.

România socialistă acordă o mare atenţie potenţialului biologic al poporului, natalităţii, creşterii şi educaţiei copiilor. În rezolvarea multilaterală a acestor importante probleme de stat, economice şi morale, educaţia în familie ne apare ca o verigă inalienabilă şi cu ample repercusiuni. Pe măsură ce se afirmă în viaţa familială din ţara noastră elementele unei educaţii ştiinţifice, care îndeplineşte funcţii cultural-integrative, morale, sarcinile pedagogiei sociale se definesc tot mai clar şi în acest domeniu, ilustrînd astfel creşterea valorilor educative prin folosirea tuturor izvoarelor de educaţie socialistă.

СТРУКТУРА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

(Р е з ю м е)

Рост воспитательных ценностей в социалистическом обществе требует формирования и развития сознания многочисленных источников воспитания, а это все больше усиливается в социалистической Румынии фактами, директивами и законами, которые имеет в виду замечая развитие семейной жизни как новой социальной связи между возрастами и не только между полами.

[9] Citäm dintre enciclopediile mai cunoscute :

Henri Joubrel, Paul Bertrand, *Dicţionar al educaţiei în familie*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968 (traducere din franceză de Ion Fuhn) ; *Encyclopédie Larousse pour la jeunesse*, Tom 1—4, Paris, 1928—1967 ; *Encyclopédie Larousse pour les enfants ; Enciclopedia dell'adolescenza*, Brescia, Queriniana, 1965 ; André Berge, *Defectele părinţilor*, 1967 şi *Defectele copilului*, 1968, ambele traduceri din limba franceză, apărute în Editura didactică şi pedagogică.

Структура семейного воспитания по анализу автора составлена из воспитательных диффузных, спонтанных, функциональных и традициональных элементов в условиях городской семьи, все больше развиваются элементы настроенного семейного воспитания основанного на данных наук и имея культурно-интегративные, моральные функции, с особенной уравновешенностью в воспитании молодежи до 5 лет. Рост новых источников воспитания составляет задачу социальной румыоской педагогики.

LA STRUCTURE DE L'ÉDUCATION DANS LA FAMILLE

(Résumé)

L'accroissement des valeurs éducatives dans la société socialiste réclame la formation et le développement de la consecience de toutes les sources de l'éducation, ce qui se reflète d'ailleurs dans la Roumanie socialiste par des directives et des lois que l'auteur de l'article met en évidence.

Soulignant le fait que la vie familiale s'avère être non seulement une relation entre les sexes mais une relation sociale entre les âges aussi, l'auteur analyse la structure de l'éducation dans la familie et trouve qu'elle est composée d'éléments éducationnels difus, spontanés, fonctionnels et traditionnels ; dans les conditions de la famille urbanisée on remarque le développement de plus en plus évident des éléments d'éducation intentionnelle, fondés sur des données scientifiques et ayant des fonctions culturel-intégratives et morales agissant surtout dans l'éducation des enfants jusqu'à 5 ans. La mise en valeur des sources éducationnelles offertes par la famille constitue une des tâches de la pédagogie sociale roumaine.

THE STRUCTURE OF EDUCATION IN THE FAMILY

(Abstract)

The growth of the educational value in the socialist society requires the spring and development of multilateral educational sources. This fact is more and more emphasized in Romania by deeds, statements and laws stressed by the author. He notices the family life as a new social relation not only between sexes, but also among ages.

The structure of education in the family, by the author's analysis, is formed of vague educational elements, spontaneous, functional ; under the conditions of urbanized family the interrelational elements of family education are more and more developing. The elements are based on scientific data and their cultural-integrative and moral functions with an important weight in the education of children under 5 years of age The strengthening of the new educational values in families is a task of the Romanian socialist education.

COMANDAMENTE ALE EDUCAȚIEI PATRIOTICE IN LICEU

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN
Iași

Actuala orientare imprimată muncii educative din școala românească de Conferința națională a cadrelor didactice a creat condiții și premise noi, științific fundamentate, pentru îmbunătățirea continuă a activității în vederea formării la elevi a spiritului patriotic. „Școala, întregul corp profesoral — a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la Conferință [1] — trebuie să folosească mai bine largile posibilități de care dispun pentru formarea etică și civică a tinerei generații, pentru a sădi în conștiința acesteia respectul față de muncă, dragostea față de patrie, internaționalismul socialist, devotamentul față de cauza socialismului și comunismului..." Acțiunii de cultivare a sentimentului patriotic i se atribuie, așadar, un loc dintre cele mai importante în procesul formării conținutului psihic, moral, al tineretului studios. Aceasta presupune a crea la elevi o atitudine înaintată și răspundere conștientă în muncă și viață, efort perseverent de a contribui la progresul material și spiritual al țării.

Cultivarea patriotismului înseamnă dezvoltarea neîntreruptă, permanentă, a convingerilor, sentimentelor și atitudinilor constructive, transformarea lor în constante ale vieții spirituale, în factori stimulatori ai activității practice, ai atitudinii generale în societate. Îndeplinirea operei de educație patriotică pretinde o conștiință vie și activă, prezentă în toate acțiunile și faptele școlarilor, de contopire cu trecutul, cu prezentul și viitorul țării și poporului, pretinde o sinteză de trăiri, convingeri și afinități. Aceste elemente s-ar putea grupa pe două coordonate esențiale : a) conștiința apartenenței la o anumită realitate geografică, istorică, culturală, social-politică și spirituală ; b) conștiința marilor răspunderi ce derivă din apartenența la asemenea realități. Cele două laturi conferă patriotismului valoarea autentică a unui sentiment al acțiunii, în stare să determine la adolescenți atingerea unor idealuri de civilizație și bunăstare

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Scînteia" nr. 7970 din 8 februarie 1969.

a țării și, prin aceasta, a fiecăruia, să dea forță și profil faptelor lor, să mobilizeze și să declanșeze energii nebănuite. Dar patriotismul socialist, fiind un simțământ conștient, nu rezultă spontan din relații, conjunctură și situații, ci se cere educat. Școala, alături de familie și organizațiile de tineret, are un rol decisiv.

Reușita operei patriotic-educative desfășurate în licee rezidă în asocierea elementului intelectual cu un trainic suport afectiv și volițional, care să permită interiorizarea cerințelor etice și transformarea lor în stimuli de acțiune morală, ceea ce se poate realiza numai prin sudarea componentelor intelectuale, afective, volitive, deci printr-o angajare plenară a personalității.

Problema educației patriotice a elevilor de liceu trebuie privită pe plan anatomo-fiziologic, psihologic, moral-cetățenesc și social-politic, deoarece procesul formativ din învățământul liceal are „ca notă dominantă pregătirea, formarea și introducerea tinerei generații în producție, pregătirea unui tineret activ și viguros care să ducă mai departe construcția noii orînduiri sociale“ [2].

Principala tribună de afirmare a valențelor poporului român, de cultivare a patriotismului noii generații este catedra. Procesul de învățământ organizat în școală este veriga ce o leagă în lanțul neîntrerupt al progresului uman. Disciplinele școlare nu sînt doar științe, ci și suflul patriotic care aprinde voința și încălzește neîncetat idealul de mai bine.

La disciplinele „umaniste“, bunăoară, trebuie aduse în discuție acele date, care vorbesc despre o realitate națională în continuu progres, despre succesele considerabile obținute de poporul român în edificarea socialismului, în cultura și arta contemporană, adică datele ce contribuie la o înțelegere afectivă (nu una elementară, factologică, scolastică) a materiei, la formarea de convingeri trainice în conștiința elevilor, la cimentarea sentimentului patriotic care-i ajută să servească cu abnegație interesele majore ale României socialiste. Orientarea lecțiilor în direcția idealurilor permanente și universale de fraternitate, pace și libertate, înflăcărarea lor prin spiritul iubirii de neam și țară, al mîndriei, independenței și suveranității naționale, sublinierea argumentată a specificului național în cultura și arta noastră, a principiilor internaționaliste călăuzitoare în existența orînduirii socialiste, toate acestea, sprijinite de concepția marxist-leninistă despre istorie, lume și viață, constituie trăsături indispensabile plasării orelor de curs în actualitatea înconjurătoare. La grupa de obiecte „realiste“, cum sînt matematica, fizica sau chimia, chiar în cuprinsul unor exerciții și probleme, se pot modifica elementele cu care se operează în sensul dorit, pentru a-i face pe elevi să gîndească la realitățile naționale, pe de o parte, să ia contact cu viața patriei, să fie mai durabil ancorați în actualitate, pe de alta. În plus, tinerii își vor da seama mai bine că știința nu se studiază de dragul științei, ci că ea se dezvoltă în pas cu viața unei națiuni și a umanității întregi, că este pusă în slujba mersului înainte al societății noastre, că datele ei sînt verificate — uneori rectificate — de viață, de practică. În contextul mișcării contemporane de modernizare a învățământului este vorba de estimarea nu numai a

[2] Petre Bărbulescu, *Coordonatele adolescenței și specificul muncii în liceu*, „Revista de pedagogie“ nr. 7—8/1967, p. 115.

conţinutului informaţional — temele lecţiilor şi ale sistemelor de lecţii — ci şi a procesului educaţional, cu alte cuvinte, „de stabilirea perspectivei în ansamblu şi a etapelor formării trăsăturilor educaţionale, prin intermediul conţinutului obiectului de învăţămînt, fiecare lecţie ocupînd un loc bine determinat în desfăşurarea acestui proces" [3].

Virtuţile patriotic-educative ale acestor elemente izbutesc să îmbogăţească conştiinţa elevilor, atunci cînd profesorul se preocupă insistent, cu pricepere şi cu un înalt simţ de răspundere, ca mesajul transmis de materia predată să-şi exercite influenţa politico-morală în unitatea indisolubilă cu însuşirea fundamentului ştiinţelor. Numai în acest chip se poate declanşa emoţia capabilă să înrîurească atitudinea şi comportarea tineretului. În schimb, nu sînt de nici un folos, ba sînt chiar dăunătoare acele „politizări" superficiale, cu orice preţ, nelegate de conţinutul lecţiei care se predă şi de realităţile curente şi „lipite" pe la sfîrşitul orei numai ca profesorul să-şi ia de-o grijă că a „patriotizat" lecţia. În asemenea cazuri, caracterul viu, mobilizator al celor comunicate nu e sesizat de şcolari în ansamblul cunoştinţelor prezentate, ci le apare ca un adaos de circumstanţă, neconvingător.

Teza potrivit căreia tînărul, întreaga sa procesualitate psihică şi mai ales personalitatea ce se formează şi în cadrul activităţii dinafara clasei şi extraşcolare, constituie un cîştig al pedagogiei moderne. Această activitate oferă, prin însuşi conţinutul ei, largi posibilităţi pentru educaţia patriotică a tinerei generaţii. Noii factori psiho-sociali pe care îi aduce cu sine munca în afara clasei şi extraşcolară, pregătirea pentru apărarea patriei vin, de fapt, să-şi conjuge acţiunea cu influenţele instructiv-educative ale procesului de învăţămînt şi să contribuie la o mai bună satisfacere a cerinţelor formative ale şcolii.

În actuala etapă de dezvoltare a învăţămîntului şi a societăţii noastre socialiste, evaluăm *direcţiile şi căile de înrîurire patriotică a elevilor de liceu* ca fiind următoarele :

1. O bună educaţie patriotică trebuie să pornească de la cunoaşterea pămîntului natal, a frumuseţilor şi bogăţiilor ei, a tuturor valenţelor şi semnificaţiilor acestora. Nu poţi iubi decît ceea ce cunoşti. *Dragostea de patrie se bazează pe cunoaşterea geografică a ţării,* pe transformarea ei într-o sursă de nesfîrşite încîntări şi, totodată, de necontenite imbolduri pentru a crea noi frumuseţi şi noi utilităţi. Educatorii de la şcoala noastră — Liceul agricol din Iaşi — îndeamnă cît mai mult la drumeţie, la vizitarea de oraşe şi sate, la contactul cu toate aspectele naturii şi cu toate creaţiile plăsmuite de mîna omului, la lecturi cu caracter geografic-turistic. Turismul cultivă dragostea pentru locurile istorice, pentru frumuseţile patriei şi este un mijloc eficace de cunoaştere a marilor realizări ale regimului democrat-popular în domeniul economic, social, urbanistic, cultural etc. Organizînd vizita la pădurea Bucium ori în zona industrială a Iaşului, pe întinsele ogoare ale agriculturii socialiste, se atrage totdeauna atenţia tinerilor asupra farmecului peisajului înconjurător, asupra obiectelor făurite, cît şi asupra făuritorilor lor. Aceasta deoarece cîteodată se scapă din vedere *factorul om* şi vizitatorii sînt absorbiţi de privelişti, de

[3] Nicolae Apostolescu, *Bazele metodologie ale legăturii instrucţiei cu educaţia în procesul de învăţămînt* „Revista de pedagogie" nr. 1/1969, p. 9.

piese, mașini sau aparate și nu se mai interesează de cei care le-au creat și le pun în mișcare, de viața și de munca oamenilor de pe acele meleaguri. Preconizăm deci *umanizarea acțiunilor de cunoaștere a patriei.*

În cadrul activităților extrașcolare s-au organizat felurite manifestări — de la simpla expunere, pînă la seri tematice și simpozioane — despre minunatele frumuseți și bogății ale țării, de multe ori cu referiri la județul de unde provin elevii. Astfel de manifestări, bine documentate, caută să stîrnească emoția ascultătorilor, comunică o dată cu faptele, datele și informațiile, acel fior afectiv, fără de care influența formativă este minimă. De pildă, seara tematică „25 de ani din viața orașului Iași" a stîrnit viu interes în inimile și în mintea liceenilor. Profesoara de geografie a prezentat, prin intermediul cîtorva diafilme, unele imagini ale Iașului imediat după eliberare. Vorbitoarea a subliniat pitorescul orașului, prestigiul lui cultural-științific, a înfățișat dezvoltarea industriei și culturii în ultimii 25 de ani. Recitatori au declamat poezii consacrate Iașului nou (de G. Lesnea, N. Țatomir, Corneliu Sturzu), iar un grup vocal a executat cîteva cîntece dedicate tinereții bătrînului oraș. Totul a concurat, convingător și eficient, la reușita manifestării, care, prin specificul ei a dispus de o mare capacitate de plasticizare a ideilor și deci de înrîurire spirituală complexă. Elevii singuri s-au deplasat apoi „la fața locului" ca să admire anumite amănunte ale peisajului ieșean, care le fusese prezentat cu ocazia acțiunii și care lor le scăpase.

2. Concomitent cu receptarea geografică se produce și receptarea istorică, pămîntul patriei, prin localitățile și monumentele sale istorice, reprezentînd o adevărată oglindă a trecutului eroic al națiunii române, a luptelor sale pentru libertate, a năzuințelor spre unitate și independență națională, a puterii sale de creație culturală, artistică, științifică. *Desigur, istoria constituie cheia de boltă a educației patriotice* a tineretului, pentru că ea înfățișează originea și dezvoltarea poporului român, personalitatea sa specifică, profilul psihologic, capacitatea de rezistență în fața vitregiilor vremii și de aprigă luptă pentru drepturile și aspirațiile sale. Așadar, educația patriotică se cuvine fundată atît pe cunoașterea geografică a țării, cît și pe aceea a istoriei, literaturii și creațiilor artistice românești.

În vederea formării conținutului psihic-moral al elevilor, un loc dintre cele mai însemnate revine reprezentărilor pe care aceștia și le creează, potrivit vîrstei și puterii lor de înțelegere, cu ajutorul imaginației, despre trecutul, prezentul și viitorul poporului din care fac parte, consolidîndu-se astfel respectul sincer, adînc, pentru valorile materiale și spirituale făurite de înaintași, dorința și pasiunea de a continua moștenirea măreață a trecutului, de a zidi cu propriile forțe un viitor strălucit.

Din această perspectivă, ni se pare simplist, vulgarizator, dăunător unei juste educații patriotice, prezentarea doar a realizărilor materiale înfăptuite de popor în decursul veacurilor. Dimpotrivă, cînd se discută cu tinerii, la lecții, ore de dirigenție sau la activități în afara clasei și extrașcolare, despre prezentul socialist noi nu facem referiri numai la realități de ordin material (uzine, șantiere, școli etc.), ci — în aceeași măsură — subliniem prefacerile și înfăptuirile din domeniul vieții spirituale a României socialiste, înaltele calități sufletești cu care s-a îmbogățit

personalitatea umană, înflorită sub soarele binefăcător al noii orînduiri (patriotismul socialist şi internaţionalismul, noua atitudine faţă de muncă, principialitatea, combativitatea, vigilenţa revoluţionară ş.a.). Referirile la trecut făcute la manifestarea „Itinerar eroic", bunăoară, iniţiată cu prilejul aniversării Unirii, au urmărit transmiterea şi asimilarea elementelor care vorbesc şi *despre structura sufletească a poporului român de-a lungul veacurilor,* despre transformările intervenite în viaţa intimă a oamenilor socialismului, despre continuitatea spirituală „în cuget şi-n simţiri" a maselor populare. Numai aşa se realizează înavuţirea fondului de reprezentări al şcolarilor, cunoaşterea completă a trecutului şi prezentului patriei, sentimentul plenar al istoriei revitalizate.

3. Principalul accent în educaţia patriotică trebuie să cadă pe *prezentul socialist,* pe peisajul economic şi social-cultural al patriei socialiste, pe marile descătuşări de energie pe care orînduirea noastră le promovează. Aceasta este *direcţia centrală a educaţiei patriotice.* Ea trebuie orientată înspre prezent şi viitor.

Insistăm asupra acestui aspect, fiindcă uneori se înţelege unilateral însăşi noţiunea de „educaţie patriotică", cu refugiul prea frecvent în istorie, în dauna perspectivei prezentului şi a viitorului. Sentimentul istoric uneşte pe toţi cei care trăim pe acest pămînt, le face tinerilor şi mai clar sensul ţelului comun. La capătul unei istorii milenare, socialismul este epoca celei mai vii redeşteptări a virtuţilor naţionale. Nu aparţine concepţiei noastre paseismul, adularea sentimentală a trecutului, noi nu formăm contemplatori „puri" ai trecutului, ci oameni care, admirînd vitejia înaintaşilor, îi continuă prin fapte de o calitate nouă, ridicînd şi mai sus edificiul patriei. În timpul unei excursii elevii noştri au vizitat Mausoleul de la Mărăşeşti. Ei au fost pregătiţi psihologic, încît nu au lăcrimat privind înapoi, nu au jelit faptele eroilor, nu s-au simţit adăpostiţi sub protecţia strămoşilor mari. Am acţionat ca elevii să dobîndească în urma acestui act de pietate şi mai mult propria lor lungime de undă, să nu rămînă simpli rezonatori, reeditînd note deja cîntate. Împletim cultul trecutului glorios cu simţul acut al prezentului, invocăm trecutul, pentru a-i înaripa în efortul de azi şi de mîine, preamărim pe marii înaintaşi, determinîndu-i să aspire la mai mult, să muncească pentru o strălucire mai vie a ţării noi.

De asemenea, nu ne sfiim şi nici nu considerăm o impietate să relevăm colţurile de umbră din istoria atît de zbuciumată a poporului nostru, din activitatea anumitor înaintaşi, să combatem concepţii retrograde, străine socialismului. Cînd am organizat o şezătoare folclorică — „Datini şi obiceiuri populare la sărbătorile de iarnă" — de pildă, am făcut disocierile necesare, clare, între ceea ce e pozitiv şi de preluat din tradiţiile naţionale şi ceea ce este înapoiat şi perisabil. Tinerii nu pot vibra la orice. Cîntecele de datină, dramele folclorice, oraţiile, poezia populară oferă un bogat material, pe care îl folosim în opera educaţională pentru dezvoltarea permanentă a unor valoroase însuşiri morale, cum

sînt voința, fermitatea, perseverența, spiritul de inițiativă, simțul de răspundere, exigența, spiritul de sacrificiu. Cu alte cuvinte, întreaga zestre folclorică o utilizăm pentru a cultiva profilul moral și trăsăturile caracterologice ale omului cetățean și patriot, vrednic constructor al lumii noi, socialiste.

Este necesar, pe de altă parte, ca, aducînd elogii trecutului național eroic, să ne întrebăm în ce fel elevii pot extrage dintr-însul forța creatoare integrată prezentului, aspirațiilor și proiectelor lor de astăzi. Fiindcă exaltarea strămoșilor și a tradiției nu are sens decît în măsura în care le dă tăria și încrederea de a fi oameni ai vremii noastre, făuritori ai unei istorii pe care nu străbunii o pot înfăptui în locul nostru. *Esențial și definitoriu în educația patriotică rămîne deci sentimentul prezentului,* capacitatea de a desprinde din feluritele aspecte ale vieții de fiecare zi „profilul de epocă", „ritmul" lui propriu, cum ar fi zis Vasile Pârvan.

4. În munca patriotic-educativă se supraestimează cîteodată modalitățile orale, verbale, care, în practică, se dovedesc insuficiente pentru vîrsta și exuberanța adolescenților. Angajarea maximă a zonei afective a personalității în formare a elevilor, declanșarea trăirii patriotice intense, tălmăcite — fără un efort ostentativ — în activitatea lor zilnică se cuvine să fie bazată pe o utilizare rațională a cuvîntului ca mijloc de educație patriotică. Exaltarea patriotismului cu ajutorul vorbelor, oricît de iscusit îmbinate, e un procedeu inadecvat în educarea liceenilor, generează un soi de „patriotism" lozincard, de operetă. Faptele, acțiunile au un limbaj mai elocvent și e de necalculat efectul formativ al acestora, cînd sînt prezente în actul educațional. Totodată, trebuie stăruit ca patriotism să nu fie considerat doar cel aureolat de fapte extraordinare, eroice, ci acel integrat organic în acțiunile de fiecare zi ale oricărui cetățean. Tinerii trebuie educați *să trăiască patriotismul de fiecare clipă al actelor lor și al întregii conduite,* care este unitar și același cu patriotismul faptelor mărețe ce nu sînt posibile nici în fiecare zi, nici fiecăruia dintre noi, dar care se produc firesc atunci cînd acest nobil sentiment e prezent continuu în toate acțiunile.

O derivație a acestei probleme o constituie *voința de continuă dezvoltare a vieții și orînduirii noastre socialiste, lupta pentru afirmarea idealului nou, comunist, axa patriotismului nostru.* De aici *trebuința angajării,* cu întreaga ființă, într-un vast și dinamic proces de făurire a prezentului socialist al patriei, necesitatea de a depista și elimina dintr-însul tot ceea ce contrazice concepția marxist-leninistă despre natură și societate, dorința de a cunoaște și însuși politica partidului și statului nostru. Tocmai această voință de perfecționare, care implică atașament profund, sinceritate și curaj, definește, înainte de toate, patriotismul tineretului școlar. Latura eroică a epocii noastre și sublimul ei nu se epuizează în marile momente, ci acestea își găsesc sensul și împlinirea prin efortul, atît de „eroic", al muncii de învățătură de fiecare zi. Este bătălia de fiecare clipă pentru drepturile omului la bucuriile vieții, pentru descoperirea și formarea unui echilibru al ființei umane, pe care veșnic tînărul poet Nicolae Labiș a înțeles-o și a definit-o cîndva drept o „luptă cu inerția".

Experiența didactică de la liceul nostru a demonstrat faptul că, bunăoară, informarea politică beneficiază de o caldă primire în masa de elevi.

Desigur, nu orice informare politică. Dacă prezentăm (lunar, la orele de dirigenţie, săptămînal, în cadrul activităţilor dinafara clasei ori de U.T.C. sau la „Ora elevului" de la staţia de radioamplificare a şcolii) o informare politică amorfă, o juxtapunere seacă, „cap la cap", a unor ştiri şi articole de presă, o expunere-lecţie uscată asupra unor principii generale prea binecunoscute, e improbabil ca informarea să capteze realmente atenţia auditoriului tînăr. Cei mai buni profesori de la noi procedează altfel, şi anume : la început educatorul pune clasei ori grupului de clase — avizate — cîteva probleme-cheie, menite să suscite interesul şi gîndirea, să îndemne la interpretări de pe poziţii militante, revoluţionare. Informarea politică devine un cadru de dezbatere, cu un suflu dinamizator intens, climatul unei pasionante angajări emoţionale şi voliţionale, rolul profesorului fiind acela de a coordona discuţia, de a o feri de erori, de a limpezi zonele obscure, de a formula concluzii. Ilustrată şi prin prezentarea de secvenţe video din documentare şi jurnale de actualităţi, agrementată cu citate şi scurte fragmente literare, eventual un cîntec mobilizator, expunerea optimizează manifestarea conştiinţei politice a tinerilor, naşte o atmosferă de emulaţie constructivă, poate încuraja şi conştientiza munca personală a elevilor.

Pe lîngă aceasta, informările politice de genul „Cadranelor mondiale" au darul să sublinieze latura internaţionalistă a patriotismului socialist. Elevii înţeleg nu numai să asculte, să afle, dar şi să-şi manifeste aderiunea totală la politica partidului şi statului. De aceea, în munca politico-educativă nu ne limităm doar la a explica şi informa, ci îi ajutăm pe elevi să gîndească ei înşişi să citească literatură social-politică şi filozofică, le dezvoltăm spiritul de discernămînt partinic, combativitatea, principialitatea faţă de ceea ce citesc, precum şi în aprecierea realităţii, în aşa fel, încît fiecare elev să ajungă treptat să interpreteze singur evenimentele, viaţa înconjurătoare, potrivit concepţiei marxist-leniniste, să simtă necesitatea de a depista şi elimina tot ceea ce contrazice ideologia noastră. În acest sens, organizăm întîlniri cu cadre de conducere din economie şi administraţia de stat, cu activişti de partid, în cadrul cărora se abordează o largă problematică a dezvoltării societăţii noastre şi a vieţii internaţionale. Am iniţiat cicluri de conferinţe şi expuneri pe specificul vîrstei, cu o tematică politico-ideologică de stringentă actualitate, s-a organizat în liceu „Cercul de informare politică" — în colaborare cu U.T.C.-ul — şi am pregătit excursii pentru cunoaşterea realizărilor din anii socialismului, am antrenat în acţiune familiile elevilor. Toate acestea ajută pe tineri să se considere angajaţi cu întreaga fiinţă în vastul şi dinamicul proces de făurire a prezentului şi viitorului patriei.

În acelaşi timp, combatem cu exemple limpezi individualismul ce se poate genera la unii adolescenţi, individualism care adeseori zăgăzuieşte împlinirea eforturilor. Acel „ce-mi revine mie dacă fac asta", sau „nu-s obligat să săvîrşesc acest lucru" — care se aude pe alocuri din gura unor elevi — e incompatibil cu generozitatea umană pe care o scontăm de la fiecare fiu al poporului. Strămoşii noştri care s-au jertfit pentru independenţa şi libertatea patriei, comuniştii care au căzut în lupta pentru cauza clasei muncitoare şi a eliberării ţării, ca şi oamenii ce înalţă în zilele noastre edificiul României noi, nu şi-au pus niciodată chestiunea

cîștigurilor îngust personale care ar rezulta din aceste fapte. Îi învățăm pe adolescenți că fără o anume renunțare, fără spirit de sacrificiu lucid și dezinteresat nu se poate înfăptui pentru semenii noștri nici o operă valoroasă, urmașii nu se vor bucura că noi am trăit și am muncit în această perioadă.

5. Diferitele forme de activitate patriotic-educativă din liceu trebuie să contureze acea orientare politică, profesională, etică pe care procesul de învățămînt, munca directă a corpului profesoral de la toate disciplinele, organizația de tineret și părinții au menirea să o realizeze permanent, în fiecare moment al vieții școlare. Important e tocmai ca *acțiunile patriotic-educative să țină seama de profilul școlii, să ajute la înfăptuirea obiectivelor instructiv-educative* generale (educația intelectuală, moral-cetățenească, estetică etc.), dar și a celor specifice unei anumite instituții școlare, să facă legături necesare între cunoștințele și convingerile patriotice și practică, arătînd cum se „aplică" acestea în meseria diferită pe care o vor îmbrățișa elevii. Însăși tematica acestei activități noi o orientăm în funcție de profilul specializării tinerilor învățăcei. De pildă, acțiunile de muncă patriotică cu elevii de la specialitatea „horticultură" se efectuează în livezile și grădinile fermelor de stat și a unor cooperative agricole de producție, în parcuri și grădini publice. Cei de la specialitatea „cadastru" execută munci practic-patriotice pe lîngă stațiuni experimentale și de cercetare cadastrală și altele.

*

În epoca contemporană, epocă de insistente căutări și frămîntări, formarea patriotică a tinerei generații — parte integrantă a educației comuniste și a procesului de modernizare a operei educaționale din licee — trebuie să vizeze deopotrivă inima și mintea elevilor. Pe primul plan se situează devotamentul față de cauza construcției socialiste, dorința de a înfăptui politica partidului, hotărîrea de a apăra patria. Apoi, dimensiunea internaționalistă, sentimentul frăției cu toate țările socialiste, cu toate forțele progresiste și democratice din lume, cu mișcarea antiimperialistă, ceea ce creează elevilor simțămîntul comuniunii cu întreaga colectivitate umană, simțul solidarității întru aceleași idealuri progresiste, de libertate și democrație.

Tehnologia activităților patriotic-educative se cere corelată acestor direcții și căi principial dezbătute în rîndurile de mai sus. Importantă ni se pare considerarea că o formă ori o metodă din munca educativă este cu atît mai valoroasă, cu cît determină activizarea efectivă a tuturor celor pe care îi angajează, cu cît contribuie la pregătirea pentru viață și producție a tinerilor. Subliniind această idee, nu ne gîndim nici o clipă la diminuarea atractivității și a caracterului interesant al metodelor și formelor întrebuințate. Dimpotrivă, oricînd și atît cît e posibil, cîntecul, jocul, voia bună să fie încorporate în acțiunile patriotic-educative.

Eficiența muncii acesteia e hotărîtă de cunoașterea corespunzătoare a elevilor, de sondajul științific pe care-l putem opera în conștiința și comportamentul lor, de respectarea particularităților de vîrstă, individuale și

de pregătire a elevilor cu care lucrăm. Succesul ei este decis, în ultimă instanţă, de *competenţa ideologică, ştiinţifică şi pedagogică a educatorului, de experienţa de viaţă, de maturitatea lui civică şi politică, de probitatea patriotică şi etică* a acestuia. Numai atunci cînd această activitate generează emoţii patriotice şi creatoare şi prin *exemplul personal al profesorului,* numai atunci ea exercită o adîncă înrîurire asupra personalităţii în devenire a elevilor. Altcumva, ea rămîne la suprafaţa fenomenului educaţional, riscă să devină fum de cuvinte, un simplu decor.

În final, pentru a deveni un mijloc eficient de educaţie patriotică, munca formativă din licee trebuie să-şi redimensioneze „din mers" concepţia, criteriile de apreciere şi instrumentele de lucru potrivit etapei străbătute şi exigenţelor sporite ale învăţămîntului actual. Metodic şi calificat angrenată, iubirea de patrie şi de popor ajunge să fie pentru elevi o energie sufletească superioară, care-şi trage seva din frumuseţea vieţii socialiste şi a profilului uman pe care-l făureşte, din politica clarvăzătoare a partidului, din poezia muncii şi a farmecului colectivităţii. În aceasta rezidă sensul înalt al sentimentului dragostei de ţară al contemporanilor, esenţa patriotismului socialist care a ridicat întregul popor român la marea ctitorie socială a prezentului.

О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В ЛИЦЕЕ

(Р е з ю м е)

В обсуждении данного вопроса автор исходит из указаний Национальной Конференции учителей. Он рассматривает воспитание патриотизма как непрерывное развитие убеждений, чувств и конструктивных отношений, их преобразование в черты духовной жизни. Эти элементы группируются по двум существенным призна кам: а) сознание о принадлежности копределенной географической, исторической, культурной, общественно-полити- чеекой и духовной реальносью; б) сознательное отношение к великим задачам, возникающим из принадлежности к этой реальности.

Направления и пути патриотического влияния, указанные автором являются следующими: а) знание географии страны; б) знание истории родины; в) знание социалистической современности; г) патриотическое понимание всего поведения; д) патриотические мероприятия должны учитывать профиль школы, помогать осуществлепию общих учебно-воспитательных целей.

COMMANDAMENTS DE L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE DAŃS LES LYCÉES

(R é s u m é)

L'auteur prend comme point de départ l'orientation donnée au travail éducatif par la Conférence Nationale des enseignants. Il considère l'éducation patriotique en tant que développement ininterrompu des convictions, des sentiments et des attitudes constructives, ainsi que leur transformation en constantes de la vie spirituelle. Il envisage ces éléments selon deux coordonnées essentielles : a) la conscience de l'appartenance à une certaine réalité géographique, historique, cultu-

relle, social-politique et spirituelle ; b) la conscience des grandes responsabilités qui dérivent de l'appartenance à ces réalités.

Les directions et les voies de l'éducation patriotique indiquées par les auteurs sont les suivantes : 1) la connaissance de la géographie du pays ; 2) la connaissance de l'histoire de la patrie ; 3) la connaissance de l'actualité socialiste ; 4) ressentir le patriotisme des actions et de l'entière conduite à chaque instant ; 5) les actions patriotiques doivent tenir compte du profil des lycées et aider à réaliser les objectifs instructifs et éducatifs généraux.

SOME REQUIREMENTS OF PATRIOTIC EDUCATION IN LYCÉE

(Abstract)

The author starts from the direction set by the National Conference of the teaching staff. He considers the education of partiotism as a continuous development of principles, feelings and constructive attitudes, their turn into constants of spiritual life. These elements are divided according to the two essential co-ordinates : a) the consciousness of belonging to a certain geographical, historical, cultural, socio-political and spiritual reality ; b) the consciousness of the great responsabilities which derive from belonging to such realities.

The directions and ways of patriotic influence, indicated by the author, are the following : 1) the geographical knowledge of the country ; 2) the knowledge of our country's history ; 3) the knowledge of the socialist realities ; 4) the living of the patriotism of every minute, of acts and the whole behaviour ; 5) the patriotic action should take into account the type of lycée, should help the achievement of the general instructive-educational aims.

RAPORTUL DINTRE PERCEPȚIE ȘI REPREZENTĂRI ÎN CADRUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. univ. CONSTANTIN N. MATEI

Pentru investigarea raportului ce se stabilește în conștiința elevilor din clasele V—VIII între percepția demonstrației, explicația verbală a profesorului și reprezentările ideo-motorii, am observat și cercetat un număr însemnat de lecții de educație fizică, lucrări practice de laborator și atelier, deoarece în aceste lecții se pune mai clar în evidență percepția demonstrației profesorului sub aspectul dinamic, realizată pe faze sau pe secvențe succesive bine determinate în timp. Cercetarea s-a făcut pe eșantioane aleatoare la școlile generale nr. 46 și 86 din București și a fost reverificată la o școală din mediul rural (Vișinești). S-a folosit elaborarea unui exercițiu gimnastic din șase secvențe pentru clasele V—VI și a altuia din opt secvențe pentru clasele VII—VIII, ambele la nivelul cerințelor programelor pentru aceste clase.

Pentru a surprinde fenomenul cît mai natural și, în același timp, pentru a desprinde particularitățile individuale sub aspectul urmărit de noi, profesorul a demonstrat exercițiul integral, dînd simultan și explicațiile verbale necesare (sub forma judecăților de existență și a celor de relație) pentru fiecare din cele 6—8 secvențe ale exercițiului. După demonstrația și explicația profesorului s-a prezentat elevilor (individual) 32 cartonașe — fiecare avînd imaginea unei figuri gimnastice — printre care și cele specifice exercițiului demonstrat. Li s-a cerut mai intîi să caute printre cele 32 de imagini pe cele caracteristice exercițiului perceput și să le așeze în ordinea lor succesivă. S-a înregistrat timpul execuției, apoi li s-a cerut să scrie pe o foaie de hîrtie explicația verbală dată de profesor pentru fiecare secvență. După aceasta, în al treilea rînd, li s-a cerut să execute exercițiul.

În funcție de numărul elevilor experimentați — 78 elevi (clasele a V-a și a VI-a) și 56 (clasele a VII-a și a VIII-a) trebuia să se înregistreze la primul eșantion 468 imagini ($78 \times 6 = 468$) și 858 judecăți ($78 \times 11 = 858$), fiecare figură fiind explicată cu una, două sau trei judecăți; iar la al doilea eșantion 448 imagini ($56 \times 8 = 448$) și 672 judecăți ($56 \times 12 = 672$).

La lucrările practice de atelier s-a experimentat cu trei grupe de elevi la clasa a VII-a (47 elevi) și cu două grupe de elevi de clasa a VIII-a (29 elevi). Experimentul s-a desfășurat în condițiile normale de predare a lecțiilor *Tăierea metalelor*, la clasele a VII-a și *Aparate electrice de măsurat*, la clasele a VIII-a, lecții care, de asemenea, se bazează dominant pe percepția mișcării și a înțelegerii explicațiilor verbale, iar execuția lucrărilor se sprijină pe modelul mintal configurat sub forma reprezentărilor ideo-motorii.

După demonstrația și explicația profesorului s-a cerut elevilor — individual — să execute și apoi să explice în serie fiecare fază a acțiunii solicitate. S-au înregistrat fazele corecte, greșite și omise, atît în execuție, cît și în explicație, precum și timpul de rezolvare.

În urma omologării și clasificării datelor obținute din ambele experimente, am constatat că procesul de *configurare* a percepțiilor mișcării și al explicației verbale sub forma reprezentărilor se produce diferit de la elev la elev fiecare prezentînd un indice personal, prin care se diferențiază de ceilalți elevi, deoarece chiar dacă doi elevi au același număr de greșeli sau omisiuni, judecați și în funcție de timpul în care au rezolvat problema solicitată, se diferențiază net.

Folosind formula $\frac{(p_c - p_{g,o}) + (i_c - i_{g,o})}{t}$ în care p_c reprezintă percepții corecte, $p_{g,o}$ = percepții greșite și omise, i_c = idei, judecăți corecte, $i_{g,o}$ = idei, judecăți greșite și omise, iar t = timpul de execuție, am găsit indicele de configurare a reprezentărilor care corespunde fiecărui elev pe o scară de valori cuprinsă între — 0,17 și 2,7. Pentru calculul indicelui de configurare a reprezentărilor dăm mai jos două exemple (limita inferioară și cea superioară).

Elevul A.T. din 8 imagini a realizat 3 corecte și 5 greșite și omise și din 11 idei și judecăți a redat în scris 4 corecte și 7 greșite și omise. Timpul de execuție a fost 29'. Înlocuind în formulă avem :

$$\frac{(3-5)+(4-7)}{29'} = \frac{-5}{29'} = -0{,}17$$

Elevul D. M. a realizat toate cerințele corecte în 7', deci indicele de configurare a reprezentării va fi $\frac{8+11'}{7} = 2{,}7$.

Eficiența mașinilor de învățare sau a învățămîntului programat este determinată de faptul că acestea permanent semnalează ce și cît știe sau nu știe un elev. Or, acest indice individual rezolvă această problemă. Totuși, pe baza clasificării și generalizării elementelor dominante comune, ei se grupează în patru categorii bine distincte, categorii ce apar clar din prezentarea tabelului cu cifre absolute a experimentului de la lecțiile de educație fizică.

Imagini-idei necesare pe total elevi experimentați		Gr. de elevi	nr. elevi pe categorii (grupe)	Necesare		Corecte		Greșite		Omise	
Imagini	Idei			Imagini	Idei	Imagini	Idei	Imagini	Idei	Imagini	Idei
78 elevi cl. V-VI 468	78 elevi cl. V-VI 858	I	24	144	264	60 11%	66 25%	54 37%	92 52%	20 22%	40 23%
		II	18	108	198	48 44%	156 80%	42 38%	42 20%	18 18%	— —
		III	30	180	330	156 87%	144 44%	18 10%	176 40%	6 3%	56 16%
		IV	6	36	66	36 100%	66 100%	—	—	—	—
56 elevi cl. VII-VIII 448	56 elevi cl VII-VIII 672	I	32	256	384	96 37%	128 33%	106 41%	136 36%	54 22%	120 31%
		II	4	32	48	16 50%	40 83%	16 50%	8 17%	— —	— —
		III	12	96	144	80 83%	64 42%	12 12%	56 40%	4 5%	24 18%
		IV	8	64	96	64 100%	92 97%	— —	4 3%	— —	— —

Se poate vedea că în grupa I au intrat elevii care au realizat sub 50% atît în ce privește sortarea imaginilor, cît și redarea în scris a ideilor și judecăților respective; în grupa a II-a au intrat cei care au realizat peste 50% în redarea ideilor și sub 50% în sortarea imaginilor; în grupa a III-a cei cu peste 50% în sortarea imaginilor (87,83%) și sub 50% în redarea ideilor; în grupa a IV-a — cei cu peste 80% în ambele solicitări.

Prima grupă din ambele eșantioane percepe greu (imaginile greșite și omise fiind de 59% și respectiv 63% față de cele corecte —41% și respectiv 37%) și reține explicațiile verbale greu, în mod defectuos (judecățile greșite și omise fiind 75% — respectiv 67%). A doua grupă percepe greu mișcarea (56% și 50% greșeli și omisiuni), în schimb, reține bine explicația verbală (80 și 83% judecăți corect redate). A treia grupă percepe bine mișcarea (87 și 83%, imagini corect redate), în schimb, înțelege și reține puțin din explicația verbală, (44% judecăți corect redate, față de 56% greșite și omise). A patra grupă percepe foarte bine mișcarea (100%) și înțelege și reține bine și foarte bine explicația verbală (100% și respectiv 97%).

Datele obținute, *judecate* și sub aspectul execuției, ne dau posibilități să tragem concluzii asupra modalităților diferite de configurare a reprezentărilor:

Eșantionul		Calitatea			
I	II				
Grupa și nr. de elevi %	Grupa și nr. de elevi %	Percepției	Înțelegerii verbale	Tipului de reprezentare	Execuției
0	1	2	3	4	5
I = 30%	I = 58%	percep defectuos	înțeleg și rețin puțin	repr. inițiale (pline de goluri)	defectuoasă
II = 23%	II = 7%	„ „	înțeleg și rețin bine	repr. dominant ideative	fără precizie și lent*
III = 38,5%	III = 21%	percep bine	înțeleg și rețin puțin	repr. dominant figurativ-motrice	aproape corect, dar se uită repede**
IV = 7,5%	IV = 14%	percep foarte bine	înțeleg și rețin bine și foarte bine	rep. ideo-motrice	corectă, aproape de model

* Se controlează pe cale verbală și ca atare între secvențe ce are nevoie de timp mai mare.

** Legături structurate numai la nivelul primului sistem de semnalizare (nefiind consolidate prin cele integrativ verbale, se sting repede).

La experimentul constatativ, la lecțiile practice de atelier, rezultatele sînt asemănătoare și verifică concluzia grupării elevilor în patru categorii sub acest aspect al configurării reprezentărilor.

Total elevi experimentați	Grupa I	Grupa a II-a	Grupa a III-a	Grupa a IV-a
76	8 %	24 %	48 %	20 %

Procentele calitativ superioare obținute la categoriile I și IV le-am explicat prin insistența profesorului-maistru de a realiza în timpul demonstrației unele fixări atît pe cale perceptivă, cît și verbală, mai ales în fazele intermediare, care pot fi mascate mai ușor. Totuși, fenomenul rămîne și apare destul de evident. Acest fenomen apare la toate obiectele de învățămînt care folosesc demonstrația ca mijloc important de predare și ca bază de aplicare în practica școlară și de viață de către elevi și indicii negativi de configurare a percepțiilor în reprezentări cresc în funcție de complexitatea demonstrației și mai ales de nerealizarea în condiții optime a principiilor observației și a legilor intuiției.

Din observarea unui număr mare de lecții, am constatat că indicii negativi cresc și în funcție de natura materialului folosit în demonstrație, în sensul că materialul didactic figurativ simbolic, cum ar fi hărțile geografice, presupune o complicare a operativității mintale, deoarece simbolul trebuie prelucrat în reprezentare imaginativ concretă, nu numai prin analize, sinteze-generalizări etc., ci și prin participarea imaginației reproductive.

Cum se explică aceste diferențieri calitative în fenomenul psihologic de configurare a reprezentărilor ideo-motorii la elevi? La elevii din prima grupă (care percep greu, înțeleg și reține greu explicațiile verbale), în cadrul percepției se produc fenomene de inducție negativă — determinate de frecvența inhibițiilor retro și proactive — din care cauză imaginile situate către mijlocul acțiunii complexe — de regulă — sînt mascate de primele și ultimele imagini. Experimentul confirmă această explicație fiziologică, deoarece imaginile greșite și omise au fost mai ales 3 și 4 sau 2, 4, 5. Acest fenomen se produce și în cadrul celui de-al doilea sistem de semnalizare. Mai mult chiar, noi am surprins fenomenul de inducție negativă între percepere și înțelegere, în sensul că unii elevi își concentrează atenția temporar asupra perceperii mișcării și nu mai înțeleg explicația, funcția celui de-al doilea sistem de semnalizare fiind inhibată pe baza inducției reciproce negative, iar cînd atenția se comută de la percepere la explicația profesorului, la rîndul ei induce negativ funcția primului sistem de semnalizare, fenomen explicat prin faptul că unii elevi din această categorie au reprodus greșit, spre exemplu, imaginea a 3-a, dar au reprodus-o verbal corect, sau invers. Datorită acestor fenomene fiziologice, care pe plan psihologic se materializează în interferență și mascare reciprocă, reprezentarea este defectuoasă (plină de goluri), neclară și instabilă și sub aspectul imaginii și dinamicii ei, și sub aspect ideativ, și ca urmare și execuția va fi greșită. La elevii din această categorie — pe lîngă fenomenele de inducție negativă de la nivelul fiecărui sistem de semnalizare — apare și fenomenul de blocaj al circuitelor nervoase între ele.

Elevii din a doua grupă (percep greu, înțeleg și reține bine) pot reproduce ușor explicația verbală a profesorului, deoarece la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare se produc legături cu ușurință, dar întîmpină greutăți în sor-

tarea imaginilor, fac greşeli şi omisiuni, pentru că la nivelul primului sistem de semnalizare se produc fenomene inhibitive şi inductiv negative. În acest caz, reprezentările sînt dominant ideative, din care cauză execuţia este relativ corectă, dar foarte lentă, deoarece elevii respectivi, înainte de a începe execuţia unei mişcări (faze sau secvenţe) se controlează numai pe calea celui de-al doilea sistem de semnalizare. La întrebarea : „De ce te opreşti după fiecare mişcare ?", în general elevii răspund : „Mă gîndesc ce-a spus tov. profesor că urmează". Acest răspuns demonstrează cu claritate că, lipsind reprezentarea imaginativă a mişcării (sau fiind confuză), elevii acţionează sub control mintal de ordin ideativ, pe baza căruia — ulterior — în conştiinţă apare şi reprezentarea mişcării, fapt demonstrat de psihologie, în sensul că reprezentările imaginativ-concrete pot fi elaborate nu numai printr-o reflectare directă, nemijlocită, ci şi prin intermediul numai al celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca urmare a participării formelor variate ale acţiunilor mintale. Din această cauză, elevii din această categorie sînt calitativ superiori celor din categoria a treia, care percep bine, dar înţeleg şi reţin greu explicaţiile verbale ale profesorului.

Elevii din a treia grupă găsesc relativ repede imaginile necesare şi succesiunea lor, deci reprezentările lor sînt dominant figurative-motrice (în cazul de faţă). La execuţie, cînd între secvenţe fac pauze mai mari, dacă sînt întrebaţi de ce s-au oprit — spre deosebire de cei din grupa a doua — răspund : „Vreau să-mi amintesc ce figură urmează". Controlul se face deci numai pe calea primului sistem de semnalizare. Aceste reprezentări, nefiind consolidate de asimilarea simultană şi la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, se uită repede, ca atare au un rol informaţional şi mai ales formativ mult mai neînsemnat decît reprezentările dominant ideative (caracteristice grupării a doua de elevi), care, prin rolul lor activ asupra primului sistem de semnalizare, pot să-i modifice funcţiile în aşa fel, încît să facă saltul la categoria sau grupa a IV-a de elevi, care percep bine şi foarte bine şi înţeleg şi reţin bine şi foarte bine cele petrecute, deci la care funcţionează optimal ambele canale de informaţie, precum şi legăturile dintre ele, din care cauză reprezentările lor sînt complexe — reprezentări ideo-motorii, ce se constituie în modele mintale ale acţiunii.

Această grupare în patru categorii este explicată pe plan psihologic în funcţie şi de tipul specific uman temperamental, concepţie căreia trebuie să-i aducem unele corective şi precizări în sensul terminologiei şi al clasificării, aşa cum reiese din experimentul nostru. În primul rînd, terminologia de „artistic" nu mai corespunde realităţii actuale, deoarece creaţia artistică este dominant cerebrală, printr-o mare şi chiar exagerată abstractizare şi generalizare, prin operativitate cu simboluri de ordin ideativ ; în al doilea rînd, tipul intermediar (mixt) trebuie privit într-o anumită gradualitate — de la limită inferioară negativă şi pînă la una superioară.

În felul acesta, elevii din prima grupă fac parte din tipul intermediar slab (negativ), care întîmpină greutăţi şi în plan perceptiv şi în plan ideativ, datorită proceselor fiziologice semnalate mai sus, şi la care, ca atare, reprezentările lor, pe baza unei prime percepţii, sînt neclare, pline de goluri, schematice şi nu pot constitui modele în acţiune şi mai ales în autocontrol. Elevii din grupa a II-a fac parte din tipul ideativ-verbal (gînditor), la care reprezentările sînt dominant ideative — predomină procesul înţelegerii verbale şi al relaţiilor logice ; cei din grupa a III-a fac parte din tipul imaginativ-concret (nu artistic), la care predomină asimilarea pe plan perceptiv şi ca atare reprezentările sînt dominant figurative (motrice) ; cei din grupa a IV-a fac parte din tipul intermediar puternic (pozitiv),

la care funcționează optimal și asimilarea pe plan perceptiv și pe plan ideativ și, ca urmare a legăturilor de tipul corespondenței biunivoce (bijecție), reprezentările lor sînt ideo-motorii și se constituie în adevărate modele, care asigură funcția de acceptor al acțiunii de autocontrol a acțiunii.

Experimentul la educația fizică, prin scopul său inițial urmărind să surprindă fenomenul de corelație dintre percepție și reprezentări, în forma lui cît mai naturală, a demonstrat — la ambele eșantioane — că reprezentarea ca sinteză primară corticală, în urma demonstrației și explicației, nu se poate constitui în model mintal al acțiunii decît pentru un număr mic de elevi, care, urmăriți pe parcurs, prezentau aptitudini reale pentru activitatea de educație fizică și frecventau de ani de zile diferite cluburi sportive. Experimentul a demonstrat, că la marea majoritate a elevilor sînt prezente fenomene negative de interferență pe ambele canale de informație, sau la nivelul unuia dintre ele și, mai ales, deficiențe funcționale la nivelul intercondiționării lor. Această constatare, după părerea noastră, are implicații pedagogice serioase privind calitatea procesului de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în cadrul procesului de învățămînt.

Pentru a surprinde perfectibilitatea acestui fenomen, am trecut la o a doua variantă a experimentului, prin introducerea unor condiții necesare formării și organizării reprezentărilor. Am elaborat un nou exercițiu pentru eșantionul al doilea (clasele VII—VIII), de același grad de dificultate (același număr de secvențe, care cereau aproximativ același efort perceptibil și același număr de judecăți folosite în explicarea lui). Profesorul, înainte de a demonstra, a explicat scopul învățării exercițiului (căruia i-a conferit o anumită valorificare în perspectivă, în sensul necesității lui nu numai pentru dezvoltarea fizică generală, dar mai ales pentru că servește la învățarea unor elemente tehnice, la volei etc., aceasta pentru a influența și starea atitudinală a elevilor față de exercițiu), apoi a demonstrat exercițiul integral, însoțit numai de numărătoare (pentru a facilita percepția pentru cei ce percep greu). După această demonstrație, a urmat demonstrația pe secvențe, cu accent asupra explicării verbale (pentru a facilita înțelegerea celor cu greutăți în această direcție), apoi din nou a demonstrat integral — simulat cu explicațiile verbale (pentru a facilita interrelația lor funcțională). În această variantă am introdus niște factori de progres *, cum ar fi :

— predarea programată taxiologică ;

— alternanța dominației celor două sisteme de semnalizare (principiu esențial în procesul de asimilare) ;

— introducerea cunoașterii sensului și semnificației activității ;

— cunoașterea scopului imediat și de perspectivă (motivație), care modifică — așa cum am observat la elevi — starea atitudinală, exprimată printr-o mai mare concentrare a atenției, o stare afectivă pozitivă optimală, intensă, și capacitate de efort voluntar, atît în etapa demonstrației, cît mai ales în etapa rezolvării cerințelor noastre experimentale (figurare — explicare — execuție).

Rezultatul statistic comparativ demonstrează îmbunătățirea simțitoare a procesului de reflectare, precum și a execuției.

Experiment	Grupa I	Grupa a II-a	Grupa a III-a	Grupa a IV-a
Varianta I	58 %	7 %	21 %	14 %
Varianta a II-a	21 %	26 %	28 %	25 %

* În volumul *Sociologia militans* (vol. II), articolul semnat de prof. univ. dr. Gh. Zapan, intitulat *Cibernetica activităților umane cu aplicații*, Editura științifică, Buc., 1969, p. 75.

Creşterea sensibilă a numărului elevilor din grupa a II-a care înţeleg bine şi reţin bine explicaţia (26% faţă de 7%), a acelora din grupa a IV-a care percep bine şi înţeleg bine (25% faţă de 14%) şi mai ales micşorarea numărului elevilor din grupa I care percep greu şi înţeleg greu (21% faţă de 58%) demonstrează că introducerea factorilor de progres în metoda profesorului este faptul esenţial în perfectabilitatea capacităţii de asimilare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor la elevi în cadrul procesului de învăţămînt.

Dacă primele probleme urmărite mergeau dinspre intituiţie către înţelegere — deci dinspre primul sistem de semnalizare către al doilea sistem de semnalizare — a doua categorie de probleme cercetate de noi merg dinspre cel de-al doilea sistem de semnalizare către primul sistem de semnalizare. Această alegere a fost făcută tocmai pentru a demonstra caracterul de reversibilitate al sistemului de legături ce se realizează între cele două sisteme de semnalizare.

Cercetarea a fost făcută la şcoala de aplicaţie a Liceului pedagogic şi reverificată la clasa I a Şcolii nr. 86. S-a elaborat un număr de cinci propoziţii cu cuvinte cunoscute de elevi din perioada abecedară, în combinaţii noi: „Pe masă este o cană cu flori", „Fetiţa coase cu acul o ie" etc. Pe 30 de cartonaşe s-au desenat obiecte, lucrări separate, care erau semnalate în propoziţii, cum ar fi un abecedar, o masă, cană, ac cu aţă etc., etc. O altă categorie de cartoane exprimau în desen întreaga situaţie din cuprinsul propoziţiilor, ca de exemplu: o masă pe care este aşezată o cană cu flori, o fetiţă care coase o ie etc., etc.

Experimentul se face individual. Elevului i se dă o propoziţie să o citească, se înregistrează timpul, opririle, repetiţiile etc. După citire, i se cere copilului să caute obiectele despre care e vorba în propoziţie. Se înregistrează timpul, erorile etc., apoi i se cere să caute în a doua categorie de desene imaginea integrală despre care se vorbeşte în propoziţie. La fel se procedează şi cu restul propoziţiilor.

Experimentul, deşi cere timp mult, s-a dovedit valoros, deoarece, în urma analizei rezultatelor, de asemenea, am ajuns la clasificarea elevilor în patru categorii, după criteriul modului de a citi, înţelege şi reţine cele citite.

— Prima categorie: citesc greu, înţeleg şi reţin puţin din cele citite, ceea ce înseamnă că în al doilea sistem de semnalizare (cititul) există defecţiuni în sistemul de legături şi cele citite nu evocă nimic sau aproape nimic în primul sistem de semnalizare, de unde lipsa de înţelegere a ceea ce au citit şi incapacitatea de a reţine (19%).

— A doua categorie: citesc greoi, înţeleg şi reţin bine cele citite — 26%, ceea ce înseamnă că, deşi legăturile la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare se produc greu, totuşi, o dată formate, ele evocă în primul sistem de semnalizare imaginea celor citite, deoarece circuitele nervoase de la al doilea sistem de semnalizare la primul sistem funcţionează normal (elevul citeşte, spre exemplu, cuvîntul „cană" şi în scoarţa cerebrală apare reprezentarea obiectului respectiv sau a situaţiei evocate de conţinutul propoziţiei).

— A treia categorie: citesc bine, înţeleg şi reţin greu (33%). La această categorie, atenţia prea concentrată asupra cititului „în sine" induce negativ capacitatea de a înţelege şi reţine cele citite.

— A patra categorie: citesc bine şi foarte bine, înţeleg şi reţin foarte bine cele citite (20%).

Considerînd că aceste rezultate sînt destul de slabe, am introdus în experiment o variabilă, şi anume „prelungirea etapei preabecedare" pentru formarea deprinderilor perceptiv-auditive, vizuale, chinestezice şi a celor complexe, necesare

scris-cititului, pînă la o relativă omogenizare a elevilor din clasă sub acest aspect, considerînd că aceasta este pregătirea psihologică cea mai adecvată măririi capacității de a percepe ușor cuvintele citite și de a evoca imaginea lor sub formă de reprezentări figurative adecvate.

Experimentul și nr.de elevi	Categoria I	Categoria a II-a	Categoria a III-a	Categoria a IV-a
Varianta I 80 elevi	19 %	26 %	33 %	20 %
Varianta a II-a 98 elevi	2,5%	31 %	20 %	46,5%

Ca urmare a unei pregătiri perceptive deosebite, care a dus la creșterea capacității de reprezentare, indicii obținuți sînt calitativi deosebiți, cum afirmam mai sus. Numărul celor care citeau greu, înțelegeau și rețineau puțin a scăzut la 2,5% față de 19%, iar al celor ce citeau foarte bine, înțelegeau și rețineau cele citite a crescut de la 20% la 46,5%.

Din analiza acestor rezultate experimentale, putem trage cîteva concluzii cu implicațiile metodico-pedagogice importante.

Calitatea perceperii și a înțelegerii sensului real al fenomenelor, acțiunilor etc. asigură configurarea lor sub forma reprezentărilor ideo-motorii, care constituie modele ale acțiunii și premise ale procesului de perfectibilitate. Orice lacună, atît în funcțiile perceptive, cît și în capacitatea de înțelegere, aduce după sine deficiențe în formarea reprezentărilor, deficiențe cu grave urmări în procesul de asimilare a experienței școlare organizate în cadrul procesului de învățămînt.

Elevii se diferențiază între ei după capacitatea de a percepe demonstrația (fenomene în dinamica lor) și de a înțelege simultan explicația verbală și, ca urmare directă în ceea ce privește configurarea reprezentărilor, în funcție de tipul specificului uman temperamental.

În timpul demonstrației și explicației verbale de către profesor (simultan), în procesul de asimilare, la unii elevi apar fenomene de inducție negativă între cele două sisteme de semnalizare și fenomene de inhibiție pro și retro-activă la nivelul fiecărui sistem de semnalizare. Aceste fenomene au efecte negative asupra procesului de configurare a reprezentărilor și mai ales asupra acelora de natură ideo-motorie, care sînt modele mintale ce stau la baza orientării conștiente în activitate și servesc funcția de autocontrol în procesul de perfectibilitate a acțiunilor respective.

Existența unui număr însemnat de elevi experimentați care întîmpină greutăți în reținerea materialului verbal și a altora care nu rețin demonstrația, și mai ales existența unor elevi care nu rețin nici demonstrația nici explicația, demonstrează necesitatea adoptării în predare a unor procedee metodice care să înlăture fenomenele de interferență și inducție negativă.

Introducerea în experiment a unor factori de progres de ordin metodic, în accepția cerințelor de mai sus, a demonstrat îmbunătățirea procesului de asimilare la toate cele patru categorii de elevi (vezi rezultatul statistic la a II-a variantă experimentală, la ambele categorii de experiment).

Acum, cînd individualizarea procesului de instruire și educare este un principiu de bază al pedagogiei moderne, se cere cu necesitate ca fiecare profesor care folosește demonstrația să facă asemenea experimente, pentru a cunoaște cu claritate potențele fiecărui elev în cunoașterea senzorial-perceptivă,

deoarece fiecare lacună la acest nivel înseamnă tot atîtea piedici în ridicarea la cunoaşterea logică-abstractă.

A rămîne numai la explicarea neuro-fiziologică a acestui fenomen — care de fapt este explicaţia fundamentală — înseamnă a sărăci acest fenomen care, în realitate, este foarte complex. Problema trebuie privită şi sub aspectul atitudinal, aşa cum reiese din varianta a II-a a experimentului de la educaţia fizică.

СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ВОСПРИЯТИЕМ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

(Р е з ю м е)

Автор, исходя из концепции, что представления являются умственными моделями направляюшими проявления поведения и отношения, а также основой формирования понятии, изучает экспериментально процесс очертания восприятий и словесных объяснений в идео-моторные представления с двух точек зречия:

а) Связи которые устанавливаются в сознании учащицся (У-УII классы) между восприятием демонстрации. словесным объяснением учителя и идео-двигательными представлениями-то есть явление рассматриваемое с точки зрения кругового движения от первой сигнальной системы к второй сигнальной системе.

б) Связи между восприятием читаемого слова и пониманием его смысла посредством воодушевления в первой ситнальной системе идеативно-фигуративного цредставления у учащихся I-его класса, в конце букаварного периода, то есть явление рассмотренное наоборот-от второй сигнальной системы к первой сигнальной системе.

Используя батареи фигуральных жестов после отдельных обыкновенных демонстративных уроков, приходит к заключению, что процесс очертания представлений происходит различно от одного учащего к другому, каждый представляя личный указатель, что отличает его от других учащихся, но на основе распространения общих элементов группмруются в четыре категории, каждая категория имея специфическую структуру представлении. психологическое явление представляющее значение с педаготической точки зрения и процесса усвоения знаний.

LE RAPPORT ENTRE LA PERCEPTION ET LES REPRÉSENTATIONS DANS LE CADRE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

S'appuyant sur la conception que les représentations sont des modèles mentaux qui orientent les manifestations de comportement et les attitudes tout en formant la base des concepts, l'auteur étudie expérimentalement le processus de la configuration des perceptions et des explications verbales en représentations idéo-motrices, sous deux aspects:

a) Le rapport qui s'établit dans la conscience des élèves (classes de V-e — VIII-e) entre la perception de la démonstration, l'explication verbale faite par le professeur et les représentations idéo-motrices, donc le phénomène envisagé sous le rapport du circuit entre le premier et le deuxième système de signalisation.

b) Le rapport entre la perception du mot écrit et la compréhension de sa signification par la réanimation dans de premier système de signalisation de la représentation idéelle et figurative chez les élèves de la I-ère classe primaire, à la fin de l'étape de l'abécédaire.

c'est-à-dire le phénomène envisagé inversément, du deuxième système de signalisation vers le premier.

En utilisant des batteries de teste figuraux à la suite de certaines leçons démonstratives ordinaires, l'auteur arrive à la conclusion que le processus de configuration des représentations se produit différemment d'un élève à l'autre, chacum représentant un indice personnel qui le différencie des autres ; en généralisant les éléments dominants communs on arrive à trouver quatre catégories, chacune ayant une structure particulière des représentations, ce qui constitue un phénomène psychologique d'importance pédagogique surtout sous l'aspect du processus de l'acquisition des connaissances.

THE RATIO BETWEEN PERCEPTION AND REPRESENTATION WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS

(Abstract)

Starting from the idea that the representations are mental patterns, which orientates the behaviours and attitudes, as well as the basis for producing concepts, the author studies experimentally the process of configuration of the perceptions and verbal explanation in ideo-motor representation, under two aspects :

a) The ratio in the pupil's (V—VIII forms) mind between the perception of the demonstration, the verbal explanation of the teacher and the ideo-motor representations, i.e. the phenomenon viewed from the first system of signalling to the second one :

b) The ratio between the perception of the written word and the understanding of its significance by reanimation in the first system or signalling of the idea-figurative representation of the 1st form pupils at the end of the Reading stage, i.e. the reverse phenomenon from the second to the first system of signalling.

Using the batteries of figurative tests in some usual demonstrative lessons, the author draws the conclusion that the process of configuration of the representations is different from one pupil to another — each of them having a personal index which diferentiates him from the others — but on the basis of generalizing the dominant elements, there are four categories, each having specific structure of representations, a psychological phenomenon very important from the educational point of view for the process of acquiring knowledge.

STIMULAREA MUNCII INDEPENDENTE A ELEVILOR LA LITERATURA ROMÂNĂ

Prof. EUGENIA GĂITAN

La limba și literatura română, activizarea elevilor în procesul de învățămînt, participarea lor vie, creatoare uneori, este implicată în cele mai diferite forme ale asimilării cunoștințelor, ale formării priceperilor și deprinderilor. Acest lucru decurge în mod deosebit din natura disciplinei pe care o predăm (literatura, ca artă a cuvîntului) și din obiectivele formative specifice pe care le implică (formarea culturii literare, a capacității de a înțelege și aprecia literatura, dezvoltarea capacității elevilor de a da expresie gîndurilor, sentimentelor și impresiile lor, cu mijloace literare).

Este un lucru îndeobște cunoscut că, spre deosebire de însușirea științei — care solicită în primul rînd gîndirea logică a elevului — însușirea literaturii (ca și a celorlalte arte, de altfel) îi angajează, o dată cu gîndirea, și sensibilitatea, imaginația și limbajul.

Pentru a „înțelege" literatura, pentru a o aprecia, pentru a cunoaște multiplele satisfacții pe care ea le poate prilejui, elevul trebuie ajutat să se integreze și să răspundă, multilateral, cu propriile sale trăiri psihice, la solicitările operei. El trebuie să poată vedea cu „ochii minții", ca să spunem așa, adică să-și reprezinte ceea ce textul literar îi sugerează prin imaginea artistică, trebuie să-și poată imagina anumite situații pe care opera le descrie sau le sugerează, trebuie să răspundă cu propria sa sensibilitate la mesajul operei.

Rezultă de aici că asimilarea cunoștințelor de literatură cere o largă participare a activității proprii, stimularea muncii independente a elevilor.

Lucrul acesta ne apare cu atît mai imperios necesar cu cît însăși asimilarea cunoștințelor de literatură (și în general constituirea culturii literare și prin ea, a culturii estetice a viitorului absolvent al școlii) nu reprezintă un scop în sine. Scopul esențial pe care-l urmărim, în aceste cazuri, este de a le forma elevilor interesul și dragostea pasionată pentru literatură, de a-i face să găsească în literatură un prieten statornic, un sfătuitor (un mijloc de a-și lărgi posibilitatea de înțelegere a vieții, a situațiilor, un mijloc de comunicare umană). Încercăm, pe această cale, să contribuim la sensibilitatea elevilor, la cultivarea trebuințelor de frumos, precum și la cultivarea celor mai înalte sentimente morale. Și

dacă, așa cum se știe, orice proces formativ, orice proces de dezvoltare psihică nu se poate realiza decît prin exercițiu continuu, este limpede că formația literară cere antrenarea continuă, prin muncă independentă, a acelor trăiri psihice care constituie condiția însușirii autentice a literaturii în școală și va constitui, dezvoltată și cizelată, rezultatul acestui proces educativ.

Această idee — stimularea muncii independente a elevilor la literatura română — ne-a călăuzit în cercetarea pe care a întreprins-o comisia metodică de limba română de la Liceul „M. Sadoveanu" din București *. Ne-am propus să verificăm, pe de o parte, stadiul de dezvoltare a deprinderilor de muncă independentă ale elevilor, iar pe de altă parte, am urmărit să aplicăm diferite procedee noi, menite să contribuie la activizarea elevilor, la stimularea independenței și aptitudinilor lor creatoare, atît prin procesul de învățămînt, cît și prin activitatea extrașcolară. În acest scop au fost întreprinse trei categorii de acțiuni: 1. Acțiuni de sondare, de cercetarea stadiului actual de dezvoltare a elevilor în ce privește deprinderile de muncă independentă și de studiu individual [1]. Pentru aceasta au fost inițiate mai multe anchete pentru a vedea modul cum studiază elevii independent și s-a cercetat în ce măsură elevii sînt familiarizați cu diferite mijloace și procedee de studiu individual. Printr-o anchetă la cîteva clase — a IX-a, a X-a și a XI-a — s-au sondat preocupările elevilor pentru lectura presei literare, precum și interesele și preferințele lor pentru valorile literaturii noastre naționale, ca și pentru literatura universală, clasică și modernă. 2. Au fost întreprinse o serie de acțiuni menite să contribuie la îndrumarea, la inițierea elevilor în tehnica studiului individual. Astfel, s-a organizat vizita unui grup de elevi din clasele a XI-a A și C la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România, unde a fost vizitată și expoziția închinată lui Tudor Vianu. În aceeași direcție s-a organizat și o acțiune de îndrumare a elevilor la biblioteca școlii, cînd s-au precizat și diferite noțiuni de biblioteconomie.

O experiență interesantă a fost și introducerea „revistei revistelor" din presa literară, la orele de dirigenție și, în mod sistematic, la orele de limba română de la clasele a X-a umaniste. 3. În sfîrșit, s-au încercat mai multe acțiuni menite să stimuleze participarea activă și munca independentă a elevilor în procesul de învățămînt, la limba română, să mobilizeze și să valorifice inițiativa și resursele lor creatoare în diverse forme de activitate dinafara clasei.

Firește că există căi specifice și limite ale mijloacelor de care ne putem servi pentru a stimula munca independentă a elevilor la limba română, la nivelul claselor V-VIII și al claselor IX-XII. La clasele V-VIII, de pildă, ne-am propus să-i activizăm pe elevi, să-i stimulăm în munca lor independentă, mai ales prin compuneri libere.

Este știut că în clasele de liceu gradul de independență a elevului trebuie să sporească, fapt determinat într-o însemnată măsură de procesul de învățămînt și, firește, de *activitățile extrașcolare*. Au fost întreprinse și în această direcție cîteva încercări experimentale.

Este de la sine înțeles că cercurile literare — forme de activitate menite în mod deosebit să contribuie la cointeresarea elevilor în pregătirea lor, la acti-

---

* La această cercetare au colaborat următorii profesori de limba română: Carmen Brănescu, El. Constantin, Clara Vais, Eug. Voiculescu, Lactanțiu Danțiș, Aurelian Dranga, Eugenia Găitan.

[1] V. Bunescu, *Munca independentă a elevului*, ESDP, București, 1957; același, *Studii de didactică exeperimentală* EDP, București, 1965.

vizarea muncii lor independente, — aveau să fie folosite în cercetarea noastră. A fost antrenat în acest sens, cu rezultate interesante, cercul literar al claselor a X-a. Dintre acțiunile desfășurate în cadrul cercului, amintim un proces literar cu tema: „Dacă Doamna Clara, Vidra și Doamna Chiajna sînt vinovate?" Ședința cercului, deosebit de interesantă, a fost înregistrată pe bandă de magnetofon, ceea ce ne-a permis să-i analizăm mai bine desfășurarea. O altă ședință a aceluiași cerc s-a desfășurat sub forma unui concurs de interpretare: „Cel mai bun interpret al poeziilor eminesciene". Membrii cercului aveau să dovedească atît prin alegerea poeziilor, cît și prin interpretarea lor expresivă și nuanțată, familiarizarea cu opera eminesciană și sensibilitatea receptivă față de poezie.

Pe linia acelorași preocupări se înscrie și activitatea la revista liceului, realizată aproape integral cu inițiativa, organizarea și forțele creatoare proprii ale elevilor (bineînțeles sub conducerea cadrelor didactice angajate în această activitate). Interesul pe care l-a provocat printre elevi în ultima vreme această activitate s-a exprimat prin aceea că în cadrul mai multor clase, colectivele de elevi au început să alcătuiască culegeri, „caiete ale clasei", pe care le-au pus la dispoziția diriginților și a colectivului de redacție al revistei liceului. Aceste culegeri cuprind, pe lîngă unele încercări literare, originale, ale elevilor și unele documente inedite din viața adolescenților (însemnări din viața clasei, pagini de jurnal și de corespondență).

★

Cercetarea pe care am desfășurat-o în anul școlar 1967-68 a avut mai multe rezultate, pe care ne propunem să le consemnăm succint în cele ce urmează:

1. Primul rezultat este unul de cunoaștere. Foarte semnificative, din acest punct de vedere, sînt rezultatele anchetei (amintite anterior) în legătură cu citirea de către elevi a presei literare, precum și cu preferințele lor literare. Iată cîteva dintre rezultatele acestei anchete:

a. În genere, puțini sînt elevii, chiar din clasele umaniste, care citesc cu regularitate periodicele literare propriu-zise. Cele mai multe opțiuni (72%) se pronunță pentru lectura revistei „Contemporanul", elevii motivîndu-și această preferință prin aceea că publicația este o tribună largă de cultură care cuprinde, pe lîngă rubricile de literatură, și alte numeroase domenii culturale: plastică, muzică, cinematografie (30% dintre cei care citesc „Contemporanul" declară că urmăresc cu regularitate pagina informațiilor și a cronicilor de filme), precum și importante rubrici de informație și dezbatere științifică și politică (15% dintre elevii claselor a XI-a declară că urmăresc „Tribuna ideilor").

b. Mulți elevi declară că urmăresc cu regularitate alte periodice decît cele literare: „Magazin", „Magazin istoric" (pentru memorii), „Veac nou" (pentru informația științifică), „Lumea", „Cinema", „Urzica".

c. Dintre periodicele literare, sînt urmărite revistele săptămînale ale Uniunii scriitorilor — mai puțin cele din provincie — și mai rar citate sînt revistele „Viața Românească" și „Secolul XX".

d. Din aceste publicații elevii manifestă interes pentru articolele de critică și de polemică literară și apoi pentru poezie, îndeosebi pentru talentele tinere care s-au afirmat în ultima vreme.

e. Elevii nu citează decît foarte rar numele prestigioase ale criticii literare și manifestă în general un interes scăzut pentru studiile și dezbaterile importante de istorie și de teorie literară.

f. Se remarcă un procent destul de ridicat dintre elevi (peste 25%), din clasele IX-XI, care declară categoric și laconic „Nu urmăresc nici o publicație literară". Unii dintre ei motivează aceasta prin faptul că pregătirea lecțiilor le ia prea mult timp pentru ca să mai poată citi și presa literară, alții (aici cazul este mai semnificativ) declară că acest lucru nu-i interesează, întrucît nu are legătură cu viitoarea lor profesiune (de ingineri, aviatori, medici etc.). Situația aceasta ne interesează mai ales prin perspectiva acelora care se orientează înspre profesiuni umaniste și îndeosebi literare, dar și a tuturor celorlalte categorii de elevi. Căci, este știut că anii liceului sînt hotărîtori pentru dezvoltarea culturală a omului, a viitorului intelectual pe care-l pregătește învățămîntul liceal, iar formația literară face parte integrantă din această dezvoltare, indiferent de profesia pe care elevul o va îmbrățișa la încheierea școlii.

g. Carențele elevilor în privința periodicelor literare se îmbină și cu unele carențe în ierarhizarea valorilor literare clasice și contemporane. O anumită dezorientare se poate constata, poate și mai pregnant, în citarea preferințelor pentru valorile literaturii universale.

Pentru elevii de la secțiile umaniste, îndeosebi, apare îngrijorător faptul că sînt prea puțin familiarizați cu lucrările de critică, de istorie și de teorie literară.

Aceste observații pe care ni le-au prilejuit anchetele printre elevii din cîteva clase concordă cu multe dintre remarcile noastre curente de la lecții.

★

Între formele de activizare a elevilor, de stimulare a receptivității lor creatoare la limba română, un loc important îl ocupă compunerile și lucrările scrise (de istorie și de analiză literară). Studiul bibliografiei acestei probleme[2] ne-a determinat să încercăm a le da și elevilor din școala noastră teme de compunere care să solicite, într-o măsură mai largă, participarea lor personală. A stat în atenția noastră preocuparea de a stimula, prin natura temelor alese la limba română — teme de lucrări curente și subiecte de lucrări scrise — inventivitatea creatoare a elevilor. Am încercat să le solicităm imaginația, să le dăm prilejul să-și manifeste sensibilitatea, să-și exprime — cu sinceritatea vîrstei — modul lor specific de a gîndi.

Temele pe care le-am ales pentru clasele V-VIII au fost subordonate acestor scopuri. Rezultatele cele mai interesante s-au înregistrat la subiectul „Aș vrea să fiu". O parte dintre elevi, (cca. 30%), au preferat să se refere la viitoarea lor carieră, mulți oscilînd între profesiile cele mai diverse (cosmonaut, marinar, actriță sau dresoare de circ, doctoriță sau stevardesă etc.). Cel mai tipic este exprimată însă o anumită aspirație neconturată încă, în mărturisirea unui elev (Cl. C. din clasa a VII-a C) : „Poate aș vrea să fiu Napoleon sau Elwis Priestley, dar în orice caz om ! Găsesc că e o aberație să vrei

[2] Gaston Robert, *L'art à l'école*, PUF, Paris, 1965 ; Bianca Bratu, *Educația estetică prin predarea literaturii*, teză de doctorat, Facultatea de filozofie, București, 1965 ; aceeași, *Educația estetică*, în *Contribuții la sistemul muncii educative în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 7-8/1967.

să fii altceva", iar un alt elev (E.C., clasa a VII-a D) vrea să fie „Un om al viitorului", care să vadă realizările omenirii peste anul 2000.

Cei mai mulți (70%) abordează subiectele lăsîndu-se furați de fantezie și folosesc prilejul pentru a-și exprima aspirațiile cele mai felurite, iar fetele își exprimă de obicei aspirația către ființe sau lucruri delicate. O fată din clasa a VII-a ar vrea să fie o floare, un trandafir pe care să-l poți oferi oricui, ca simbol al atenției, prieteniei, dragostei, alta ar vrea să fie o privighetoare, iar alta o zeitate marină.

Unii dintre elevi își propun să întruchipeze ființe din alt regn, pentru a putea pătrunde mai ușor, a putea cunoaște și înțelege situații diferite de ale lor. Reacția lor la aceste situații este însă, de cele mai multe ori, impregnată de sensibilitate umană. Iat-o de pildă pe S.A., clasa a VII-a B, fire modestă, retrasă, care vrea să fie muscă și, în această situație, zburînd, să observe universul mărunt: „Prietenă cu florile, vîntul, păsările, liberă sub cerul scînteietor, voi fi o mică săgeată zbîrnîitoare, un mic diamant zburător ce pare plecat din coroana unui mare șah persan sau a vreunui împărat. Dar nu voi fi înfumurată de mica-mi frumusețe. Toate gîzele vor fi surorile mele".

Unul dintre elevi, N.R., clasa a VII-a B, vrea să fie monedă de un leu. Deși mediocru la învățătură, compunerea lui ne impresionează prin puterea de observație a circuitului cotidian al existenței, într-o notație nu lipsită de umor: „Dus din nou la bancă, voi fi expediat într-un tren poștal, într-un oraș de provincie, unde voi fi dat unui muncitor care mă va duce la bodegă și voi încăpea pe o mînă udă care mă va arunca ca rest unui alt om cu care voi parcurge în troleibus tot orașul și care, din neatenție, mă va pierde la capătul liniei și voi petrece o noapte rece pe piatra călcată din cînd în cînd de cauciucul mare și greu al unui troleibus de noapte".

In fine, imaginația vie, alimentată cu lecturi și filme, îl face pe B.M., clasa a VII-a D, să-și dorească o aventură deosebită: Redus la proporții infime, vrea să fie un microorganism introdus în sînge, într-o mică navă, și să circule în tot corpul omenesc. Concluzia lui punctează cu o notă de umor această compunere năstrușnică: „Așa sîntem noi, copiii de azi. Ne gîndim numai la lucruri imposibile. Parcă girafă nu puteam fi?"

Impresionează în multe compuneri aspirația generoasă a copiilor de a răspîndi în jurul lor numai bucurie și pace. O elevă, C.A., din clasa a VII-a C, ar vrea să fie „un zîmbet" care „să înflorească pe buzele tuturor". Sub efectul lui „miraculos" să dispară tristețea, să se lege prietenii sincere, veșnice: „Nu vreau să fiu orice fel de zîmbet, scrie ea, doar unul sincer, nu prefăcut, sub care să se ascundă dușmănia, ci un zîmbet care să oglindească prietenia dintre oameni, atît de necesară".

Cea mai interesantă din seria acestor compuneri este a elevului Z. Gh., clasa a VII-a A, care își imaginează o vizită prin magazinele cu jucării în preajma Anului nou 2968. Forfota din magazine e specifică tuturor așteptărilor unui an nou, jucăriile sînt însă altele. Ele sînt create de fantezia sa, alimentată de realitățile pe care le trăiește. Printre noutăți: microrachete, roboți cu creier electronic, care pot înlocui munca omului. De data aceasta compunerea liberă a dat expresie aspirațiilor și preocupărilor copiilor, a stimulat fantezia lor creatoare.

Tot în cadrul experimentului, la clasa a VIII-a s-a dat compunerea: „Dacă i-aș prezenta unui străin țara noastră, unde l-aș duce? Ce aș ține în

mod deosebit să-i arăt?" Și această temă interesantă le-a dat prilej elevilor să-și exprime indirect, fără ostentație, fără a aluneca în emfază și retorism, dragostea și admirația față de țară și de popor.

E drept că o parte din elevi, unii chiar foarte buni la învățătură, fac relatări corecte, dar seci, lipsite de fantezie și de culoare sau trec în revistă un număr mare de obiective pe care au de gînd să le prezinte, înșirînd locuri și localități din țară pe care le cunosc direct sau despre care au învățat sau au auzit. Cele mai multe lucrări, însă, ne descoperă că elevii noștri au imaginație bogată, găsesc mijloace ingenioase de prezentare a frumuseților țării. Eleva D.D., clasa a VIII-a E, trimite o scrisoare unui prieten străin împreună cu discul „Ciocîrlia" (explicînd legenda populară a acestei păsări).

La clasa a IX-a au fost date mai multe subiecte de lucrări care, prin formularea lor mai liberă, mai puțin obișnuită, i-au pus pe elevi în situația de a lua atitudine proprie, de a judeca și de a se exprima cu independență, bazîndu-se pe cunoașterea aprofundată a operelor studiate sau pe interpretarea mai liberă a materialului faptic însușit. Astfel, pentru a „îndulci" ariditatea subiectului despre formarea limbii române, el a fost formulat așa: „Dacă un străin vizitîndu-ne țara, ți-ar cere să-i vorbești despre limba ta, cum s-a format și ce structură are, ce i-ai spune? S-a urmărit ca elevii să folosească date precise, să-și organizeze mai liber materialul, mai personal. Am constatat însă că majoritatea elevilor, conștiincioși, au urmat planul lecției din carte, fără a-și permite cea mai mică libertate, reproducînd dovezile latinității limbii noastre în ordinea dată de manual. Un singur elev, de obicei considerat mediocru la învățătură, și-a imaginat o discuție liberă cu un străin sub formă de dialog. Pentru această compunere nu s-a dat clasei în prealabil nici o indicație, spre a vedea cum reacționează elevii puși în fața unei astfel de formulări, și rezultatele au fost slabe. Faptul e semnificativ pentru problema care ne interesează.

S-a constatat, deci, că trebuie să-i obișnuim pe elevi, treptat, cu subiecte care să le solicite o atitudine independentă, căci altfel vor rămîne foarte buni reproducători de manuale și nimic mai mult. Dar, bineînțeles, la început, trebuie să-i sprijinim în încercările pe care le fac de a găsi o formă originală răspunsului lor (prin sugestii, îndrumări etc.). Pe măsura familiarizării lor cu asemenea teme, intervenția noastră călăuzitoare va putea să diminueze sau chiar să lipsească.

Tot la clasa a IX-a în cadrul teoriei literare, în legătură cu studiul dramei, li s-a dat elevilor la teză următorul subiect: „Dacă Doamna Clara, eroina dramei *Vlaicu Vodă* de Al. Davila, este vinovată și de ce". Mergînd pe linia caracterizării personajelor, acest subiect le-a cerut elevilor aprecieri personale, motivate prin fragmente ilustrative din text, ceea ce — pentru dezvoltarea unei munci independente la literatură — a însemnat un pas înainte. Constrînși să argumenteze, elevii au trebuit să treacă în exprimarea lor peste anumite formulări învățate acasă după manual sau după notițe, exprimîndu-și liber opiniile și stările de spirit inspirate de opera studiată.

În ansamblu, lucrările cu această temă au fost cele mai reușite, dovedindu-ne de ce resurse de gîndire și de sensibilitate, de ce bogăție sufletească dispun elevii noștri, însușiri pe care avem datoria să le fructificăm prin contactul lor liber și viu cu literatura.

★

Cercetarea pe care am desfășurat-o în cadrul comisiei metodice de limba română ne-a prilejuit unele concluzii interesante privind munca independentă

a elevilor. Astfel, s-a putut constata că nu rare sînt cazurile în care o bună parte dintre elevi nu ştiu cum să înveţe. Este bine, de aceea, să avem prezentă îndatorirea noastră de a-i îndruma în munca lor de învăţătură. La începutul fiecărui ciclu de învăţămînt va trebui să consacrăm un număr de ore în vederea iniţierii elevilor noştri în metodele de studiu individual.

Lectura particulară este un element de bază pentru constituirea culturii literare a elevilor. Literatura nu poate fi învăţată numai pe baza manualului de limba română şi a notiţelor, nici numai pe baza studiilor de istorie literară şi a prefeţelor. Literatura se însuşeşte în primul rînd prin lectura directă a operelor.

Trebuie ca, prin diferite căi, să verificăm modul în care elevii citesc literatura. Putem contribui la aceasta, prin verificarea curentă, la lecţii şi prin lucrări scrise. Temele de compunere, subiectele de teză, toate trebuie să pună în lumină nu numai informaţiile de istorie, ci şi lectura directă a operelor. Pentru a se da un caracter cît mai organizat acestei preocupări, ar trebui să se alcătuiască liste de recomandări bibliografice, pe clase, anual şi trimestrial, din literatura română şi universală, în conformitate cu conţinutul programei de studiu din anul respectiv, dar şi în funcţie de interesele vîrstei, în vederea acumulării fondului de literatură contemporană necesar pentru materia ultimelor clase de liceu.

Completarea lecturii literare a elevilor, în primul rînd a celor de la secţia umanistă, implică cu necesitate urmărirea cu regularitate a publicaţiilor periodice literare (cu accent bineînţeles pe studiile de istorie şi de teorie literară). Se va organiza astfel informarea culturală curentă (literatură, dramaturgie, cinematografie) şi vor fi familiarizaţi elevii cu valorile consacrate şi cu tinerele valori care se afirmă în literatura noastră. În acest sens, este necesar să organizăm periodic, în orele de limba română, *revista revistelor*, în cadrul căreia cîţiva elevi să prezinte, sub îndrumarea profesorilor, evenimentele mai importante din viaţa literară. Această activitate ar putea fi stimulată şi prin notare.

Firește, cercetarea pe care am desfăşurat-o a fost relativ scurtă în timp şi a cuprins o sferă de încercări limitate. Totuşi, şi în aceste condiţii, ea ne-a permis să vedem cît de bogat răspund elevii noştri atunci cînd înţelegem să-i antrenăm, să-i solicităm. Trebuie însă, pentru aceasta, să încercăm a ieşi din formulările de teme stereotipe, care verifică în mod unilateral informaţia istorică sau care le cer şi le permit să mînuiască clişee şi formulări de-a gata.

În verificarea la limba română (prin exerciţii de compunere, extemporale şi teze) trebuie să ne concentrăm atenţia, atît la *ce* ştie elevul (la cantitatea de informaţii pe care o deţine), cît şi la *cum* ştie, adică la modul în care răspunde prin propria sa individualitate la solicitările operei literare. În acest fel vom verifica în primul rînd cunoaşterea aprofundată a operelor literare studiate, dar vom putea verifica şi dezvoltarea psihică a elevului (sensibilitatea, imaginaţia, spiritul de observaţie, gîndirea, modul de expresie) prin contactul cu literatura. Socotim inutil să mai accentuăm că tocmai în această direcţie se situează în principal sarcina noastră instructiv-educativă prin predarea literaturii.

De asemenea, cele cîteva încercări care au fost făcute în vederea activizării independenţei şi a creativităţii elevilor în cadrul *cercurilor de literatură* şi în activitatea de *elaborare a revistei şcolii* au dovedit din plin cu cît elan şi cu cîtă pricepere răspund elevii noştri la o asemenea activitate.

СТИМУЛИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАШИХСЯ НА УРОКАХ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА

(Р е з ю м е)

Очерк основывается на отдельных конкретных исследованиях проведенных автором на методической комиссии по румынскому языку вместе с другими преподавателями гимназии имени Михаила Садовяну в Бухаресте. В проведении исследований преследовалась цель проверить с одной стороны период развития навыков самостоятельной работы учащихся различных классов (У-XII), а с другой — применение различных новых приемов, которые должны содействовать активизации учащихся стимулированию самостоятельности и их творческих способностей как через учебный процесс, так и через внешкольную деятельность.

В заключительной части очерка подчеркивается роль литературы в развитии самостоятельной работы учащихся и сэтой целью рекомендуется — среди других средств — организовать обзор печати, где несколько учашихся представят, под руководством преподавателей. важнейшие события в литературной жизни.

COMMENT STIMULER LE TRVAIL INDÉPENDANT DES ÉLÈVES POUR L'ÉTUDE DE LA LITTÉRATURE ROUMAINE

(Résumé)

L'étude est fondée sur quelques recherches entreprises par l'auteur ainsi que par d'autres professeurs, dans le cadre de la comission méthodologique de langue roumaine du lycée „Mihail Sadoveanu'" de Bucarest. Par ces recherches on a voulu vérifier le développement des habitudes de travail indépendant des élèves appartenant à des classes différentes (V-e—XII'e) et déterminer l'efficience de certains procédés nouveaux appelés à intensifier l'activité des élèves, à stimuler leur travail indépendant et leurs aptitudes créatrices pendant le processus d'enseignement proprement dit ainsi que pendant leur activité périscolaire.

Dans les conclusions de cette étude on souligne le rôle important que joue la littérature dans le développement du travail indépendant des élèves et l'on recommande, parmi d'autres procédés, d'organiser périodiquement la *revue des revues* qui permettrait aux élèves de présenter, sous la direction des professeurs, les événements les plus marquants de la vie littéraire.

THE STIMULATION OF INDEPENDENT WORK OF THE PUPILS FOR THE ROMANIAN LITERATURE

(A b s t r a c t)

The study is based on some concrete researches carried out within the teaching staff of Romanian language led by the author together with other teachers at „M. Sadoveanu" lycée in Bucharest. In carrying out the research the teachers aimed at checking, on one hand, the stage in the development of skills of independent work in different forms (V—XII) and, on the other hand, the use of new methods meant to stimulate the pupils' independence and their creative power both in the process of education and in extra-curricular activity.

In the conclusion of the study the author emphasizes the scope of literature in the development of independent work of the pupils, recommeding — among other methods — the organization of a periodical *review of reviews* in which some pupils should show, under the teacher's guidance, the most important literatury events.

MODERNIZAREA PROGRAMELOR DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Lector ALEXANDRU GĂVENEA
I.P.C.D. — Braşov

Mişcarea din ce în ce mai accelerată a lumii contemporane exclude fixitatea instrucţiei şi educaţiei, care trebuie să răspundă unor nevoi apropiate ce se schimbă şi ele în permanenţă. Modificările care sînt necesare în învăţămînt cuprind un ansamblu întreg de factori între care se impune să socotim şi programele şcolare. Acestea trebuie să sufere o adecvare convenabilă ce ar putea condiţiona aplicarea unei noi concepţii în pregătirea elevilor. Astfel, ele devin o frînă în practicarea unui învăţămînt modern, fapt nu de puţine ori semnalat de către învăţătorii şi profesorii care în încercarea aplicării unor căi noi, mai eficiente de predare se lovesc de rigorile unor programe care — datorită volumului lor sau structurii materialului pe care-l conţin — nu permit depăşirea metodelor clasice.

Modernizarea programelor de învăţămînt nu o vedem numai în sensul ca ele să cuprindă o informaţie izvorîtă din evoluţia ştiinţei, tehnicii şi artei moderne — deşi şi aceasta are importanţa ei —, ci ne gîndim mai mult la schimbările de structură a lor în funcţie de realităţile şi necesităţile sociale, culturale, informaţionale sau educaţionale ale timpului nostru. În funcţie de acestea, în elaborarea programelor de învăţămînt trebuie avuţi în vedere factorii corelaţi şi anume : a) copilul şi adolescentul de astăzi, b) cultura timpului nostru, c) idealul de om spre care tindem în prezent. Dacă ne referim la primul factor, trebuie să subliniem că şcolarul de astăzi se diferenţiază de cel de ieri prin impulsul pe care l-a primit dezvoltarea sa în condiţiile unei informaţii foarte bogate ce-i parvine din diferite surse, în condiţiile procesului progresiv de urbanizare şi, în general, sub impulsul spiritului nou al zilelor noastre care afectează într-un anumit mod specific pe copii şi adolescenţi. De multe ori, elevii nu sînt interesaţi în asimilarea unor cunoştinţe, vor să ştie şi să înţeleagă uneori mai mult decît li se comunică şi explică, unele lucruri învăţate li se par banale. Alteori doresc să înveţe sau să citească altceva decît li se impune la şcoală.

Cultura timpului nostru în care trebuie să integrăm tineretul are specificul ei faţă de cultura de pînă acum. Ştiinţa avansează foarte rapid şi mai mult reorganizîndu-se decît adiţionînd noi cunoştinţe. Noţiunile ştiinţifice şi arta se abstractizează tot mai mult, manifestîndu-se tendinţa de a se rupe de înţelegerea comună şi făcînd impresia că pierd legătura cu realitatea[1]. Mulţi autori sînt de părere că sensul noţiunilor de cultură şi de om cult s-a schimbat. Altădată se considera om cultivat acela care poseda multe şi variate cunoştinţe. Idealul de cultură era acela de a poseda totalitatea cunoştinţelor dobîndite de umanitate. „Cultura — aşa cum remarca Albert Schwaitzer — nu constă numai în rezultatele exterioare ale progresului tehnic-ştiinţific, ci mai ales în acele potenţe

[1] H. Werner, *Abstraktion und Vereinheitlichung in der modernen Wissenschaft*, „Universitas" nr. 4, 1968 ; R. Oppenheimer, *La sience et le bon sens*, Gallimard, 1955.

interne, spirituale, în convingerile și cunoștințele din care izvorăsc dorința de cultură și capacitatea de a o realiza".

Dacă pînă acum s-au urmărit în mod deosebit aspectul instructiv și cel informativ, pedagogia modernă accentuează tot mai mult asupra celui formativ-educativ, urmărind realizarea în învățămînt a unei înțelegeri progresive și tot mai profunde a realității de studiat, realizarea unei evoluții „pe verticală" a cunoașterii, dobîndirea unor metode de acțiune și comportament „care să asigure stabilitatea și echilibrul individului într-o lume instabilă și dezechilibrată", așa cum spunea un autor.

Ținînd seama de aceste realități, adaptarea programelor de învățămînt trebuie privită din trei puncte de vedere strîns corelate : a) volumul materialului pe care trebuie să-l cuprindă ; b) conținutul programelor ; c) organizarea și structurarea acestui conținut.

VOLUMUL PROGRAMELOR

În ultimul timp acesta a crescut mult, datorită creșterii cantității de informație în toate domeniile și datorită necesității de a înarma pe elevi cu un număr mai mare de automatisme și abilități. Dar, volumul acesta nu poate crește indefinit, pentru că posibilitățile elevilor de asimilare sînt relativ limitate. Cu toate acestea, limitele asimilării nu sînt sortite stagnării, ele pot fi modificate prin metode mult mai raționale de instruire. Pedagogul francez Georges Cogniot era de părere că adevărata criză rezidă mai puțin în programe decît în metode. „Importă deci nu de a învăța mai puțin, ci de a învăța mai bine". Metodele înapoiate limitează atît capacitatea de asimilare, cît și dezvoltarea elevului. De aceea, uneori cererile de reducere a programelor de către unii pedagogi practicieni pot fi nejustificate, fiind impuse de folosirea unor tehnici de predare și de învățare în mare măsură formale și deci neproductive. Alteori, însă, aceste cereri sînt legitime. Observăm că la baza unor programe stă concepția enciclopedistă potrivit căreia elevii trebuie să-și însușească o informație cît mai bogată, iar pregătirea lor, în fond, se reduce în a poseda cunoștințe multe și variate (de exemplu : la geografie, la clasa a VI-a, elevii trebuie să studieze istoricul, hotarele, relieful, clima, apele, vegetația, fauna, populația, economia etc. a peste 40 de țări. Trebuie să-și însușească aproximativ 300 de denumiri proprii. La clasa a XI-a, la istoria literaturii, se studiază despre 28 de autori, 207 opere literare, despre 44 de publicații, pe lîngă alte cunoștințe privind curentele literare, studiul unei lecturi, obligatorii în afară de clasă etc.).

Prin supraaglomerarea programelor de învățămînt se realizează o aparentă informare bogată a elevilor, dar se frînează în fond o însușire temeinică a cunoștințelor și însuși procesul normal de formare și dezvoltare a elevilor. Sub presiunea executării programelor, profesorii caută să-și acomodeze predarea acestei exigențe și în acest sens sînt siliți să parcurgă cu mare viteză materialul prevăzut, adeseori rezumîndu-se la enumerări sau prezentînd descriptivist informațiile, fără o analiză explicativă mai temeinică a fenomenelor, obiectelor și evenimentelor, fără putința de a stabili corelații, de a ilustra prin mai multe exemple, fără a putea utiliza mijloacele intuitive moderne, demonstrațiile și experiențele necesare. Ceea ce este și mai nedorit este faptul că elevii înșiși în foarte mică măsură pot fi angajați, în procesul cunoașterii, în abordarea diferitelor situații problematice sau solicitați la descoperirea unor adevăruri științifice. Acest fapt duce la pasivitate, la superficialitate, la o însușire dogmatică, lipsă de inițiativă și curaj în problemele științifice. Sub presiunea unei informații

prea bogate, elevii nu au răgazul să reflecteze, să interpreteze, să discearnă și să observe, nu vor putea să încerce soluții variate, să realizeze combinații noi, să revină și să corecteze, să perfecționeze etc. Fără aceste activități elevii nu intră în posesia unei culturi în sensul arătat mai înainte.

În concluzie, credem că la unele obiecte de învățămînt volumul de informație trebuie redus, spre a i se putea releva semnificația într-un mod superior și, în al doilea rînd, spre a se face loc unui volum mărit de activități pe care trebuie să le desfășoare elevii : lucrări de laborator, lucrări practice, îndeplinirea unor sarcini de cunoaștere, lucrări de analiză și sinteză, referate, compoziții, lucrări creative, rezolvări de probleme, observații, experimente, pe care programele trebuie să le consemneze. Așadar, timpul afectat unei anumite discipline trebuie repartizat între informare și operare cu informația prevăzută, eliminîndu-se cu mai mult curaj ceea ce „nu încape" în acest timp. Apoi, trebuie avut în vedere că o mare cantitate de informație elevii o primesc și în afara activității didactice, dar ea poate fi valorificată în cadrul acesteia.

CONȚINUTUL PROGRAMELOR

Materialul informativ și activitățile pe care trebuie să le desfășoare elevii se impun să fie selecționate mult mai riguros. Operația aceasta este foarte complexă și ridică unele greutăți :

— Volumul uriaș de informație ne împiedică să alegem ceea ce este absolut necesar instruirii și educației.

— Unele cunoștințe pot avea o valoare în sine foarte mare, dar o valoare pedagogică mai redusă.

— În alcătuirea programelor greu se renunță la unele cunoștințe și activități didactice studiate și practicate de către generația mai veche și cuprinse de mult timp în programele tradiționale.

— Nu ne putem da ușor seama ce va fi mai util și mai necesar în viitor pentru informarea și formarea elevilor, întrucît viitorul poate evolua într-un mod neașteptat, așa încît o prospecțiune în această privință devine din ce în ce mai grea.

Aceste greutăți totuși trebuie depășite și pentru aceasta ne gîndim la unele soluții :

a) Trebuie părăsită concepția „enciclopedistă" în favoarea celei „fundamentaliste"[2], potrivit căreia elevii primesc acele cunoștințe și desfășoară acele activități polivalente care sînt necesare orientării lor generale în vederea abordării și altor cunoștințe și executării altor activități. E vorba aici de dobîndirea unor „materiale de studiu cheie", care să-i ajute pe elevi să opereze și în alte teritorii ale disciplinei nestudiate încă. Ca și în strategia militară, în cucerirea științei elevii trebuie să fie ajutați să intre în stăpînirea acelor poziții din care pot domina mulțimea de date despre realitate.

Credem, de pildă, că prin aprofundarea noțiunilor de teorie literară a structurii și a speciilor elevii pot mai convenabil fi inițiați în cunoașterea artei literare și pot înțelege valorile literaturii[3] decît prin studiul noțiunilor de istorie literară care în programele tradiționale au tins să fie tratate în spiritul unui enciclopedism steril. Considerăm că istoria literară nu trebuie neglijată, dar să fie tratată în momentele ei cele mai importante și cu referire la autorii

[2] M. Cipro, *K modernimu poiti záklanniho uzdélani*", „Pedagogika". Praha, 1966, nr. 3, p. 265—293, (Vezi și „Buletin de documentare pedagogică nr. 3—4/1966).

[3] St. Iacob, *Studiul literaturii sau al istoriei sale ?* „Gazeta învățămîntului" nr. 935 din 26 iulie 1968.

și operele de valoare literară nu numai istorică. În programele de geografie să se pună accent pe noțiunile de geografie fizică sau economică și în spiritul acestora să fie studiate cunoștințele de geografie generală. În învățarea științelor naturale studiul fenomenelor vieții trebuie să domine cunoștințele despre plante, animale și organismul uman.

Matematica e în primul rînd o știință a relațiilor decît a cantităților, așadar învățarea socotitului și a calculului nu trebuie neglijate, dar nici puse pe primul plan. În viitorul foarte apropiat, mașinile vor prelua efectuarea unor asemenea operații, eliberînd intelectul pentru a putea desfășura alte activități de gîndire productivă și creativă (punerea problemelor, verificarea exactității datelor inițiale și finale, interpretarea rezultatelor etc.).

b) În selecționarea materialelor din programe e necesar să se satisfacă într-un grad mai înalt aspectul formativ și educațional. În ultimă instanță, orice obiect de învățămînt trebuie să realizeze transformări structurale în evoluarea copilului. Acesta trebuie să fie sensul major al predării lor. Un autor austriac, Hans Wenedig [4], este de părere să se înlocuiască cunoașterea literaturii prin *educație literară, punîndu-se accentul pe trăirea operei literare și nu pe simpla cunoaștere* a multor date despre viața autorilor, edițiilor, operelor în sine. El critică pe autorii de programe și de manuale care din comoditate și din tradiție rău înțeleasă nu pun accentul pe sensul modern al literaturii, prin modern înțelegînd operele valabile de-a lungul timpului. În acest sens, Don Quichote e mai modern decît Heindrich cel Verde al lui Keller și tînărul de astăzi zîmbește cînd răsfoiește pe Werther sau drama barocă a lui Wieland, Klopstok sau Herder.

Privind programele din acest punct de vedere, are dreptate profesorul N. Apostolescu [5] cînd afirmă că „în general programele și manualele școlare sînt întocmite aproape exclusiv după criteriul logicii informaționale", fiind necesară în momentul de față „alcătuirea acestor documente prin completarea lor explicită cu criterii obiective ale logicii educaționale".

c) Materialul trebuie selecționat și în funcție de interesele și capacitățile de abstractizare și de prelucrare a informației de către elevi.

Accesibilitatea programelor este un lucru prea binecunoscut și trebuie luată în considerare, mai ales acum, cînd nivelul de abstractizare a cunoștințelor științifice crește foarte mult. Dar, limitele accesibilității pot fi și ele modificate. Unii pedagogi consideră că „orice subiect poate fi predat eficace într-o formă onest intelectuală oricărui copil, în orice stadiu al dezvoltării lui" (I. S. Bruner) [6]. Cu toată exagerarea formulării, aici se cuprinde un adevăr totuși. Încercările din ultimul timp de a se introduce unele noțiuni moderne (de pildă de matematică) au fost reușite [7]. Marele fizician R. Oppenheimer era de părere că, spre a feri pe elevi mai tîrziu de a înțelege greu matematica modernă, încă din clasele

---

[4] H. Wenedig, *Literaturunterricht von gestern? (Kritische Gedanken zum Literaturunterricht an der Oberstufe)*, „Erziehung und Unterricht", Wien, 1966, nr. 9, (vezi și „Buletin de documentare pedagogică" nr. 1/1967).

[5] N. Apostolescu, *Bazele metodologice ale legării instrucției cu educația în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1969.

[6] Citat de Worth Walter, *The changing curriculum of elementary schools*, „Canadian Education and Research Digest", Toronto, 1966, nr. 4, p. 301—312, (Vezi și „Buletinul de documentare pedagogică", nr. 1/1967).

[7] A se vedea M. Vișan și colab., *Studiul predării cunoștințelor matematice la elevii claselor a II-a și a III-a, pe baza unor structuri unitare*, în vol. *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967.

mici aceste cunoștințe trebuie predate în spiritul noilor concepții matematice. Neînțelegerile se produc din cauza vechilor scheme mintale, care devin incapabile de asimilare a noului, ceea ce înseamnă că aceste scheme trebuie formate încă de la început în spiritul științei moderne. „Ideea de a se reduce totul la o inteligență infantilă este catastrofală atît pentru profesori cît și pentru elevi : aceasta duce la o anchiloză intelectuală — soartă aproape fatală a celui mai mare număr de profesori — și la uciderea curiozității intelectuale la elevi", spunea George Călinescu atunci cînd era profesor de liceu[8].

Unii profesori se opun introducerii în programe a unor noțiuni de mai înaltă abstractizare sub pretext că elevii nu le pot înțelege. Realitatea este că aceste noțiuni devin ininteligibile nu din cauza elevilor, ci din cauza metodelor care nu sînt adecvate unor astfel de noțiuni.

d) Programele, prin conținutul lor, trebuie să integreze pe elevi din toate punctele de vedere în epoca noastră, în știința, arta, tehnica și spiritualitatea vieții contemporane. Ei vor trăi și vor munci în această epocă și pe aceasta trebuie s-o înțeleagă, să știe s-o trăiască, să fie capabili de a răspunde cerințelor ei. De aceea, fără a neglija anumite valori importante ale trecutului, trebuie să încercăm să eliminăm cu mai mult curaj multe din cunoștințele, operele, care au avut cîndva o importanță mare, dar care în perspectiva istoriei a scăzut, și să se acorde importanță unor noțiuni noi, cum ar fi calculul vectorial, statistic, probabilistic, noțiunilor de structură a materiei, electronică, computeri, cunoștințelor de genetică, cibernetică, critică literară, unor noțiuni de semantică, simiotică, sociologie etc. Pe această linie, programele trebuie să cuprindă anumite activități care să formeze deprinderi și capacități, cum ar fi capacitatea de autoinformare și de documentare, dezvoltarea spiritului de sinteză, formarea deprinderilor și priceperilor de organizare a observațiilor și experimentelor simple, utilizarea statisticii în cercetarea unor fenomene din alte domenii științifice, utilizarea modelelor, alcătuirea graficelor etc.

STRUCTURAREA ȘI EȘALONAREA MATERIALELOR ÎN PROGRAME

Acestea au importanță în însușirea logicii științei de către elevi și în asigurarea continuității și progresivității cunoștințelor elevilor. Elevii trebuie să înțeleagă știința în structura sa, în sistemul și construcția ei rațională, dar în același timp trebuie să perceapă știința și în devenirea ei, în ascensiunea și progresul ei, în funcționalitatea ei în contactul cu necunoscutul. De aceea, programele trebuie să se bazeze pe logica științei, privită atît ca „logică a științei constituite", cît și ca „logică euristică"[9] a științei în progresul ei, a științei „care se face". În al doilea rînd, trebuie avut în vedere că, în general, cunoașterea științifică avansează prin adaosuri de cunoștințe și prin restructurarea cunoașterii, prin realizarea a noi sinteze a datelor achiziționate, sinteze care face să progreseze știința în adîncime.

În școală, progresul cunoașterii trebuie să țină seamă de ambele aspecte, deși în multe din programele noastre predomină dispunerea materialului prin adiționare de informație.

Pe de altă parte, trebuie avută în vedere și o anumită ordine metodică sau mai bine spus o logică didactică și educațională și care nu trebuie să contrazică logica științifică. Materialul conținut în programe — dispus pe etape — trebuie să păstreze structura lui științifică, iar pe de altă parte, să țină seama și de evoluția capacităților elevilor contemporani.

[8] C. Zahirnic, *Din amintiri din liceu*, „Colocvii", 10.X.1968.

[9] St. Lantos, *Despre unele probleme ale logicii științei*, în vol. *Determinism și cunoaștere*, Ed. politică, 1967.

In domeniul acesta sînt diferite încercări. Citățm în această privință „Proiectul Nuffield“ [10], în care predarea chimiei se va desfășura pe faze. Prima fază destinată „explorării materialelor“ urmărește familiarizarea elevilor cu diferite substanțe și cu procedeele utilizate la izolarea și clasificarea lor. Acum se vor face variate experiențe de laborator și se va insista asupra noțiunilor de „element“ și „corp compus“. A doua fază, denumită a „exploarării ideilor“ va dezvolta concepția despre structura diferitelor particule și va duce la elaborarea unor lucrări de laborator bazate pe această concepție. În faza a treia se dă posibilitate elevilor să-și aleagă din mai multe posibilități materia pe care o vor învăța, în care se vor aplica metodele și ideile dobîndite în fazele anterioare și se va desfășura o activitate elementară de cercetare în domeniul chimiei. Același proiect prevede, la biologie, ca materialul să se eșaloneze pornindu-se de la înțelegerea biologică a organismului omului și de la utilizarea cunoștințelor de biologie în viață ; se studiază apoi înțelegerea formelor variate de viață și elementele comune ale acesteia, după care se învață aspectele psihologice, anatomice, comportamentale și ecologice ale vieții. Apoi, se dobîndesc cunoștințe de genetică, de dezvoltare biologică și selecție naturală.

Unii autori [11] sînt de părere că o anumită ordine tradițională poate fi părăsită în condițiile de astăzi, de exemplu ordinea cronologică de învățare a istoriei literaturii în liceu. Proiectul francez la care ne referim propune ca în prima etapă să se studieze genurile literare, în etapa următoare studiul să se oprească la momentele cele mai importante ale gîndirii franceze și europene și la scriitorii și operele reprezentative, iar în ultima etapă materialul din programe să se consacre înțelegerii omului și a condiției umane (la autori ca : Gide, Claudel, Camus, Girodoux, Peguy, Proust, Valery, Zola, Tolstoi, Dostoievski, Pirandello ș.a.). Și la noi a fost criticată predarea istoriei literaturii în ordine strict cronologică. Se spune, pe bună dreptate, de către criticul Aurel Martin [12] : „La o vîrstă cînd ar putea vibra în contact cu marea poezie contemporană, elevul este pus în situația să parcurgă și să adîncească operele cronicarilor, ale corifeilor Școlii Ardelene, sau ale poeților premoderni și să extragă indirect, de aici, principii călăuzitoare cu privire la natura frumosului“, ceea ce nu este justificat dacă privim lucrurile de pe poziția modului de înțelegere a literaturii de către elevi.

Ordinea în care trebuie dispus materialul poate fi diferită. Evoluția unor idei poate fi privită istoric — desigur în momentele importante ale evoluției — pentru ca elevii să perceapă nu numai rezultatele științifice, ci și modul în care s-a ajuns la ele. Alteori, privim lucrurile trecute din perspectiva prezentului, spre a putea evalua adevărata lor valoare. La unele discipline se pleacă de la descrierea unei varietăți de obiecte și fenomene, trecînd în mod progresiv la explicarea lor. În alte cazuri, aceleași chestiuni se reiau la nivele din ce în ce mai ridicate la clasele superioare în așa-zisul sistem concentric, pe cînd în alte situații e necesar un studiu linear. Se poate pleca de la elementar la complex (de exemplu, de la linie și suprafață la corp geometric sau de la celulă la organism), dar și invers, de la complex la elementar, pentru că elementarul poate fi mai greu abordat la începutul studiului.

Aici e greu să se dea rețete. Totuși, ca principiu general trebuie considerat acela al înțelegerii progresive optimale a materialului prevăzut în programă.

---

[10] P. Kelly, *The Nuffield science teaching project*, „The Science Teacher“, Washington, 1967, nr. 1, (Vezi și „Buletinul de documentare pedagogică“, nr. 3/1967).

[11] *La question des programmes*, „Cahiers pédagogiques“, Lyon, 1967, nr. 67.

[12] *Formația literară a cititorului*, „Scînteia“, 24 ianuarie 1968.

Cunoștințele și activitățile anterioare trebuie să asigure suportul celor care urmează, iar cele posterioare să aducă un plus de cunoaștere calitativ superior, care să pună în lumini noi cunoștințele anterioare.

În concluzie, considerăm că este necesar ca programele să fie alcătuite unitar pe cicluri de învățămînt, să fie experimentate, și să se elaboreze concomitent mai multe programe, din care să se aleagă cea mai bună. Sistemul de a se alcătui o singură programă care să fie îmbunătățită ulterior s-a dovedit neeficient, pentru că problema principală a unei programe este concepția care stă la baza ei.

La elaborarea programelor trebuie să participe specialiști ai disciplinei, psihologi și pedagogi, sociologi, specialiști din domeniul filozofiei culturii și filozofiei științei.

PROIECTUL DE PROGRAMĂ DE BIOLOGIE PENTRU CLASA A IX-a

Prof. CONSTANȚA TEODORESCU

În ritmul viu de dezvoltare a patriei noastre, s-a concretizat necesitatea strîngentă de a asigura tineretului un nivel științific, ideologic-politic, superior celui pe care i-l poate forma școala generală de 8 ani. Trecerea la școala generală de 10 ani, reprezintă un răspuns prompt la o necesitate istorică, este o nouă dovadă a politicii științifice pe care partidul nostru o aplică în domeniul învățămîntului și culturii.

Adresîndu-se slujitorilor școlii de la tribuna Conferinței naționale a cadrelor didactice, tovarășul Nicolae Ceaușescu a caracterizat acest important eveniment ca pe un „adevărat salt în dezvoltarea tineretului, avînd efecte deosebit de favorabile asupra orizontului de cultură al întregului popor, corespunzător exigențelor actuale și de viitor ale societății noastre".[1]

Însușindu-și pe deplin conținutul acestui act, cadrele didactice privesc cu simț de răspundere problemele diverse pe care le ridică conținutul, modul de organizare și desfășurare a școlii generale de 10 ani, căutînd să sprijine Ministerul Învățămîntului în găsirea acelor mijloace care să permită experimentarea cu bune rezultate a acestei noi, superioare, forme de învățămînt.

Conținutul articolului de față se îndreaptă în aceeași direcție. Prin el, doresc să aduc unele amendamente programei de biologie pentru clasa a IX-a, așa ca ea să corespundă în mai mare măsură cerințelor școlii generale de 10 ani în ceea ce privește sarcinile predării acestui obiect, al cărui conținut trebuie să aibă în următorii 2-3 ani un caracter de tranziție.

După cum reiese din proiectul de programă publicat, obiectul va fi intitulat *Probleme de biologie*. Cercetînd aspecte tradiționale ale școlii cu privire la denumirea diferitelor discipline de învățămînt, putem constata că deși la un obiect, din motive didactice, nu se pot expune elevilor toate aspectele acestuia, disciplina își menține denumirea generală. Chiar și în actualul proiect de pro-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Gazeta învățămîntului", nr. 982, din 11.II.1969.

gramă („Gazeta învățămîntului" nr. 983/1969, p. 2 col. 6) privitor la obiectul fizică se spune „în programă s-au prevăzut probleme fundamentale din punct de vedere teoretic sau cu largi aplicații practice" și cu toate acestea obiectul este intitulat Fizica.

Consider că titlul obiectului poate rămîne *Biologie*. De altfel, pentru elevii care au parcurs în clasa a VIII-a *Biologia generală* ar apare un nonsens ca în clasa următoare să învețe numai „unele probleme" ale acesteia, chiar dacă pentru profesor lucrurile sînt clare.

Cercetînd proiectul de programă, se poate constata ușor că s-a urmărit introducerea acelor teme care reprezintă unele probleme de bază ale biologiei. *Virusurile*, *Biologia eredității*, *Biologia spațială* ș.a. sînt „fenomene și procese biologice, de importanță vitală pentru omul contemporan", așa cum se arată de altfel și în nota explicativă. Acest lucru este bun și necesar, dar în anumite limite impuse de posibilitățile psihice ale elevilor, de cunoștințele lor anterioare, de sarcinile școlii generale de 10 ani.

Materialul cuprins în programă este pentru elevi nou, avînd foarte puține și slabe legături cu cunoștințele însușite de ei în clasele V—VIII la diversele discipline biologice sau la alte obiecte ca, de exemplu, la chimie și fizică. Este adevărat că în expunerea de motive care precede Proiectul de programă al claselor a IX-a și a X-a se prevede „evitarea repetițiilor" și că, conform acestei indicații, nota introductivă a programei *Probleme de biologie* menționează că asupra unor probleme de biologie studiate în clasa a VIII-a nu se mai revine în general. Este însă tot atît de adevărat că expunerea de motive prevede „îmbinarea rațională a organizării concentrice cu cea lineară a materiei". Ținînd seama de faptul că majoritatea cunoștințelor de biologie se bazează pe cele anterioare, însușite la diferitele discipline ale acesteia, că elevii în clasele V—VII au primit cunoștințe de biologie la nivelul permis de vîrsta lor, că în clasa a VIII-a materia s-a parcurs într-o singură oră pe săptămînă, consider că pentru programa de tranziție este bine să se folosească cu precădere această ultimă indicație metodică a expunerii de motive: îmbinarea rațională a predării concentrice cu cea lineară.

În sprijinul acestei propuneri aduc și faptul — de loc neglijabil — că urmează să frecventeze cursurile acestor clase numai elevi care n-au putut face față concursului de admitere în liceu sau în alte școli.

Să motivăm:

După lecția introductivă (1 oră) urmează capitolul *Organizarea lumii vii*, avînd ca primă temă: *Forme precelulare*, *Virusurile* (2 ore). Este cunoscut faptul că în momentul de față virusurile prezintă modele experimentale deosebit de importante pentru genetica moleculară.

Noțiunile despre virusuri sînt prin urmare moderne și necesare pentru orizontul cultural general al unui tînăr. Sub acest aspect, includerea temei în programă este justificată, dar numai sub acesta, deoarece, deși proiectul de programă se oprește numai la enunțarea temei și a numărului de ore afectat, cuprinsul orelor rămînînd neprecizat, oricare profesor de biologie documentat cît de cît în problema virusurilor poate afirma că tema aceasta va fi foarte greu accesibilă pentru elevi, greutatea temei provenind atît din complexitatea problemelor de biochimie pe care le cuprinde și care sînt necunoscute de elevi, cît și din faptul că tema este plasată în primele ore ale anului școlar, fără nici o pregătire prealabilă.

Proiectul nu prevede ce anume se va preda în cadrul temei. Considerăm aceasta o lipsă și încercăm să ne imaginăm unele puncte. E nevoie să se răspundă la întrebarea: Ce sînt virusurile? Consider că da și pentru elucidare prezint o definiție a acestora: „Virusurile sînt macro moleculare nucleoproteice cu capacitate de autoreplicare, dar numai într-un sistem bioenzimatic complex reprezentat din celula vie". (Revista „Natura" — seria Biologie nr. 1/1969, p. 3). Își pot însuși elevii asemenea noțiuni? Categoric nu, pentru că nu au nici un element aperceptiv însușit anterior. Este nevoie să se arate structura chimică a virusurilor? Categoric da, pentru că toate problemele de ereditate ce se studiază pe virusuri sînt legate de structura acizilor nucleici (ADN și ARN) care formează miezul virionului (virusul matur), pentru că virulența lor se datorește tot acestora ș.a. Dar, pentru elevii clasei a IX-a denumirile prescurtate ADN și ARN au numai semnificația unei grupări de litere cu ajutorul căreia sînt denumiți doi acizi, rolul lor în informația genetică urmînd a se preda ulterior.

Prezentarea sumară numai a acestor două chestiuni ne arată că tema *Virusurile*, plasată la începutul clasei a IX-a a școlii generale de 10 ani, a fost pusă formal. Considerăm de altfel că datorită conținutului complex al temei virusurile nu formează obiect de studiu nici în clasa a XII-a de liceu. Programa de biologie generală pentru clasa a XII-a (ediția 1968, p. 4, cap. III) citează virusurile în cadrul formelor de organizare a materiei vii.

Propun ca tema să se predea într-o oră, după studierea altor probleme la care ne vom referi în rîndurile următoare.

Întrucît numărul de ore permite, cred că este bine ca în programă să se includă recapitularea și completarea unor noțiuni mai importante studiate în clasele V—VIII. Mă refer la acele noțiuni care să faciliteze înțelegerea ulterioară a conținutului noii programe. Consider acest lucru necesar, fiind de altfel utilizat și la alte obiecte (fizică, chimie ș.a.) din programa clasei a IX-a. Propun ca în primele ore ale cursului de biologie să se prevadă repetarea și completarea următoarelor teme: apariția materiei vii, elementele chimice și compușii chimici specifici, însușirile materiei vii. La această temă să se insiste asupra metabolismului, a felului de hrănire a organismelor (ca să se pregătească înțelegerea relațiilor trofice dintr-o biocenoză) și a reproducerii ca însușire de care se leagă fenomenul de ereditate. După această pregătire generală se poate acorda o oră pentru *Virusuri*. În această oră se vor putea da unele cunoștințe foarte generale despre virusuri: formațiuni submicroscopice acelulare, despre care unii savanți afirmă că aparțin materiei vii, rolul lor, importanța cunoașterii și combaterii lor pentru medicină. În esență, din această lecție elevii trebuie să rămînă cu ideea generală că există forme de materie vie acelulară periculoase pentru existența tuturor organismelor și a omului, deci că aceste forme extrem de mici, cu o organizare foarte simplă în aparență, manifestă însușiri deosebit de importante printre care cea a transmiterii caracterelor (a eredității).

La tema *Forme celulare* este bine să se adauge, ca punct important, diviziunea celulei. Propun acest subiect, deoarece în clasele anterioare elevii nu l-au învățat, iar studiul biologiei eredității (prevăzut în orele următoare) nu se poate face fără cunoștințe temeinice despre cromozomi și fenomenele legate de ei în mitoză și meioză.

La temele *Biocenoza*, *Ecesistemul* și *Biosfera* sînt prevăzute „caracteristici". Sînt de părere ca programa să precizeze care anume caracteristici se pot pre-

zenta elevilor din această clasă. Precizîndu-le, programa ar da un ajutor concret autorilor de manual și ar scuti de echivocuri pe profesori.

Capitolul *Biologia eredității* cuprinde — între altele — ca material pentru o oră determinarea sexului și importanța biologică a sexualității. Mi se pare greu și de loc interesant pentru elevi. Din biografia existentă, determinarea sexului este în momentul de față în atenția cercetătorilor, fiind o problemă de studiu atît sub aspect teoretic, cît și practic.

Ultima temă a acestui capitol o formează *Bolile genetice* (1 oră), temă care preocupă în prezent nenumărați oameni de știință: geneticieni, medici. Față de complexitatea problemelor, care va obliga pe profesor să se rezume la înșirarea unor maladii (ex. hemeralopia, prognatismul, polidactilia, brachidactilia, miopia, daltonismul) mai mult sau mai puțin cunoscute, mai mult sau mai puțin interesante pentru elevi, față de faptul că programa pentru liceu (clasa a XII-a) nu amintește de aceste boli, iar manualul pentru clasa a XII-a le înșiruie fără altă explicație pe 1/3 de pagină, consider tema introdusă formal. Baza materială a bolilor genetice necesită stăpînirea anumitor cunoștințe despre cromozoni, gene, diverse aspecte ale mișcării acestora pe același cromozom sau pe cromozomii omologi ș.a. pe care elevii în această etapă nu le pot avea.

Capitolul al IV-lea (Protejarea și conservarea resurselor naturale ale biosferei) are un pronunțat caracter practic, foarte actual. Întrucît și aici temele sînt numai enunțate, lipsite de expunerea aspectelor esențiale ale conținutului lor, este necesară dezvoltarea lor. Prin acest capitol, ca și prin unele teme prevăzute în capitolele anterioare, programa de biologie a clasei a IX-a răspunde sarcinilor deosebite pe care le are școala generală de 10 ani în problemele orientării școlare și profesionale. Biologia, în clasa a IX-a, încheie studiul științelor biologice al absolventului școlii generale de 10 ani. Întrucît în această etapă interesele cognitive și practice ale tînărului trebuie să-l conducă spre alegerea unei profesii, e bine ca în momentul transformării proiectului în programă să se aibă în vedere că biologia are posibilități multiple să trezească la elevi interesul pentru o anumită profesiune, dorința de a o exercita. Biologia este astăzi teoria de bază a multor profesiuni. Autorii programei au datoria să indice ori de cîte ori este posibil largile aplicații și implicații ale biologiei în diferitele ramuri ale cercetării și producției.

Una din căile de orientare școlară și profesională a elevilor o formează lucrările practice. Cu acestea programa se pare că a fost darnică. Se prevăd 12 ore pentru recapitulări și lucrări practice. Este bine că profesorul dispune de un număr mare de ore pentru recapitulare și este bine că programa nu indică recapitularea anumitor lecții. În cazul acesta, profesorul este obligat să mediteze și să folosească aceste ore conform cerințelor concrete ale fiecărei clase.

S-au rezervat și ore de laborator. Ar fi greu să spunem cîte sînt posibile în raport cu dificultățile deosebite de cercetare pe care le ridică materia și cu posibilitățile actuale ale laboratoarelor din școlile generale. Propunem ca, după exemplul programelor altor obiecte, și programa de biologie să fixeze locul și conținutul lucrărilor practice. Ar fi indicat ca uneori programa să indice și aparatura necesară, care este foarte importantă în efectuarea lucrărilor practice de acest gen. În cazul acesta, programa ar obliga pe profesor să desfășoare lucrările practice de biologie la un nivel mai ridicat decît cel ce se realizează în prezent în multe școli.

Dezvoltarea la elevi a patriotismului socialist este o sarcină pe care biologia — chiar dacă se rezumă la cele mai moderne probleme ale ei — o poate

îndeplini cu succes. Cu toate că acest aspect se valorifică îndeosebi în elaborarea manualului, propun ca la definitivarea proiectului cunoștințele să fie corelate cu realizări din știința, tehnica și practica poporului nostru, să fie orientate în sensul dezvoltării la elevi a intereselor de cunoaștere a fenomenelor biologice și de aplicare a lor în practică, în cadrul unei profesiuni spre care se vor îndrepta din convingere și dragoste, după încheierea școlii generale de 10 ani.

Astfel, programa va corespunde în mai mare măsură cerințelor, va fi în pas cu actualele cuceriri ale științei și tehnicii.

CERINȚELE MODERNIZĂRII PROGRAMELOR DE FIZICĂ PENTRU ȘCOALA DE 10 ANI

MARIA PETRESCU — PRAHOVA

Pregătirea multilaterală a tineretului pentru viață în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane — cu implicațiile ei în ceea ce privește acumularea rapidă de informații, pe de o parte, și schimbările profunde în interpretarea faptelor și fenomenelor, pe de altă parte — impune abordarea într-un mod nou atît a conținutului, cît și a metodelor învățămîntului. Concepția proiectelor de programe de fizică pentru școala generală de 10 ani, elaborate de Institutul de științe pedagogice, pornește de la aceste cerințe majore și face pași mari pe calea realizării unui învățămînt formativ. Numai un astfel de învățămînt poate să dezvolte capacitățile intelectuale și trăsăturile morale ale tineretului, necesare unei adaptări permanente la noi condiții, asimilării și integrării noilor cuceriri ale științei în cadrul unui sistem logic de cunoștințe. Latura formativă este accentuată în aceste proiecte de programe prin :

— deplasarea centrului de greutate de pe informație, de pe descriere, pe explicație, pe formarea gîndirii științifice ;

— prezentarea tuturor cunoștințelor prin perspectiva ideilor și teoriilor actuale în fizică ;

— selecționarea cu precădere pentru studiu a acelor fenomene și legi care reprezintă noțiuni fundamentale — cu un grad înalt de operaționalitate — și mai puțin a unor proprietăți sau fenomene auxiliare ;

— preocuparea de a restructura conținutul, astfel încît să se obțină un sistem logic de cunoștințe, grupate în jurul unor idei și principii de bază.

Consider ca o idee foarte bună aceea de a introduce elemente de structura substanței chiar de la începutul studiului fizicii, în clasa a VI-a ; ea trebuie apreciată pozitiv, ca o cale pe deplin corespunzătoare obiectivelor enumerate și ca o necesitate metodică. Într-adevăr, nu se poate ignora faptul că la nivelul științei contemporane, în orice domeniu de cercetare al fizicii ca știință, interpretarea fenomenelor este bazată pe structura sistemelor fizice. În predarea fizicii, o asimilare conștientă a conținutului este posibilă numai pe baza noțiunilor de structura substanței. Aceste noțiuni au o remarcabilă valoare operațională pentru explicarea cauzală, științifică, a fenomenelor studiate în diferitele capitole ale fizicii, ca de exemplu fenomenele mecanice (proprietățile generale ale substanțelor, deformarea corpurilor, mecanica fluidelor), fenomenele electrice etc. Necesitatea acestor cunoștințe de structură a substanței se vădește chiar în actualele

programe: pentru explicarea noțiunilor de electrostatică în clasa a VII-a, în manual se dau cunoștințe sumare de structură, care nu se bazează pe cunoștințele de fizică anterioare ale elevilor, ci pe cunoștințele lor empirice. Procedîndu-se astfel, însă, se transmit elevilor simultan două grupe distincte de informații: una referitoare la instrumentul operațional — structura substanței —, cealaltă referitoare la conținutul de însușit — fenomenele electrostatice. Acest procedeu nu are un caracter metodic eficient și conduce la necesitatea introducerii cunoștințelor de structură anterior clasei a VII-a, ele căpătînd astfel o mare valoare operațională. S-ar putea ridica unele obiecții relativ la accesibilitatea acestor cunoștințe pentru elevii clasei a VI-a, care nu au încă noțiuni de fizică; aceste obiecții țin poate mai mult de rutina profesională, întrucît nici în clasa a VII-a introducerea acestor cunoștințe nu se bazează pe vreo pregătire științifică anterioară. Pe de altă parte, practica arată că elevii manifestă curiozitate pentru explicarea unor noțiuni ce nu le sînt cu totul străine, ca molecule, atomi, nucleu etc. Prezentarea la începutul clasei a VI-a a unor noțiuni ca molecule, atomi, electroni etc., în mod accesibil, aceste noțiuni fiind susceptibile de a fi îmbogățite pe o treaptă superioară a studiului, este un fapt ce deschide perspectiva posibilității unei abordări a diferitelor capitole ale fizicii dintr-un punct de vedere actual, a explicării unei game largi de noțiuni și fenomene. In acest fel se depășește faza descriptivă, inerentă uneori perioadei în care s-au descoperit fenomenele, dar care nu mai corespunde stadiului actual de dezvoltare a științei.

Un alt punct pozitiv, deosebit de important și util al proiectelor de programe, pe linia prezentării cunoștințelor din perspectiva actuală, îl constituie și faptul că, încă de la prima etapă a studiului, forța gravitațională este prezentată în contextul acțiunilor reciproce dintre corpuri, reliefîndu-se rolul cîmpului gravitațional ca suport al unor acțiuni mediate; în felul acesta se înlătură posibilitatea formării la elevi a unor reprezentări de acțiune la distanță, depășite de concepțiile științifice actuale. Pericolul este cu atît mai mare cu cît elevii sînt la vîrsta unei mari receptivități, cînd își formează ideile generale despre lumea înconjurătoare lor.

Se remarcă în mod deosebit în proiectele de programă grija pentru formarea unor noțiuni fundamentate cît mai corect din punct de vedere științific, astfel încît simplificările impuse de cerințele accesibilității să nu falsifice, să nu deformeze, conținutul acestor noțiuni. În acest fel, ele nu vor constitui pe trepte superioare ale învățămîntului o frînă în însușirea de noi cunoștințe, ci, dimpotrivă, vor constitui un bun punct de plecare. Introducerea mărimii fizice *masă* la clasa a VI-a ca măsură a inerției, preconizată de proiectele de programă, este corectă științific și operațională, permițînd mai tîrziu înțelegerea variației masei cu viteza în mecanica relativistă. În același timp, noțiunea este accesibilă elevilor, deoarece măsoară o proprietate generală a corpurilor — inerția — ce este abordabilă prin experiență directă. Actuala definire a masei ca proprietate generală a corpurilor și anume drept „cantitatea de substanță care alcătuiește un corp", despre care se susține uneori că este mai accesibilă elevilor, nu face în fond altceva decît să înlesnească apariția acelei confuzii curente în reprezentările elevilor dintre masă și greutate și să ducă la formarea unei noțiuni false ce va trebui înlăturată ulterior și introdusă din nou corect. Această corectare ulterioară nu reușește pe deplin, din cauza reziduurilor rămase în mintea elevilor, iar avantajul „accesibilității" acestei definiții este discutabil și iluzoriu, o reflectare a rutinei.

Pe linia deformării conținutului unor noțiuni în programele actuale, datorită unei prezentări simpliste sub pretextul accesibilității, se înscrie și introducerea

la primul nivel de învățămînt, a unor mărimi orientate drept mărimi scalare, pentru ca ulterior, în clase mai mari, să li se „lipească" și caracterul de orientare. În acest fel, elevii nu sînt obișnuiți să gîndească de la început corect aceste noțiuni, iar corectarea ulterioară se loveşte de reziduurile neștiințifice ale primei definiții, care uneori persistă timp îndelungat. Prezentarea la început scalară a unor mărimi vectoriale favorizează apariția, mai tîrziu, a unei reprezentări formale a mărimilor vectoriale. În mintea elevilor ele apar ca mărimi scalare cărora li se atașează o săgeată, fără să sesizeze caracterul lor de a fi orientate esențial diferit de al celor scalare. Este bine să se rețină că introducerea ca scalar a unei mărimi vectoriale nu este o simplificare, cum se crede uneori, ci este o mutilare: mărimea orientată este o mărime fizică numai cu notele ei definitorii — valoarea numerică și orientarea —. Ne putem oare permite să predăm copiilor noțiuni eronate, sub pretextul că așa le înțeleg mai bine? Evident, nu poate fi vorba de a se da încă de la început noțiuni relativ dificile de calcul vectorial, dar mărimile orientate trebuie să fie prezentate ca atare încă de la început. Este un merit al noilor proiecte de programă faptul că dau o rezolvare judicioasă acestei probleme, prin introducerea noțiunilor de viteză și forță ca mărimi orientate, ceea ce este posibil pe baza observațiilor proprii ale elevilor, fără a se introduce noțiuni de calcul vectorial. Se impune însă observația că pentru o deplină consecvență cu ideea de a nu „lipi" ulterior orientarea unei mărimi introdusă ca scalar, „Forța ca mărime vectorială" ar trebui tratată imediat după „Forța ca acțiune a unui corp asupra altui corp" și nu separată de aceasta prin „Legea inerției. Masa...", așa cum apare în proiectele de programe.

Noile programe de fizică aduc o contribuție valoroasă la încadrarea noțiunilor de fizică într-un sistem complex și unitar, prin structurarea capitolelor în jurul unor idei fundamentale, ceea ce duce în mod esențial la accentuarea rolului lor formativ. Astfel, fenomenele tratate în capitolul de dinamică sînt grupate în jurul noțiunii de forță, cele din capitolul de căldură în jurul noțiunii de energie internă, cele din capitolul de electrostatică în jurul noțiunii de cîmp electrostatic etc. Gruparea, în clasa a X-a, a tuturor cunoștințelor din electrodinamică este binevenită, întrucît permite, într-adevăr, formarea unei viziuni de ansamblu, dar formularea cam forțată a titlurilor de capitole, astfel încît să înceapă toate cu „Efectul" (introducîndu-se, de exemplu, în locul titlului „Unde electromagnetice" titlul „Efectul oscilației electronilor în conductoare") s-ar părea că ține mai mult de o simetrie de formă decît de conținut a acestor capitole, întrucît fenomenele ale căror efecte se studiază diferă de la unele capitole la altele. Se puteau menține pentru ultimele două capitole numai titlurile consacrate: „Inducția electromagnetică" și „Undele electromagnetice".

În modul de structurare a cunoștințelor, proiectele de programă se remarcă printr-o prezentare a fenomenelor într-o succesiune logică, urmărind de cele mai multe ori logica fizicii ca știință. în acest mod realizînd una din importantele cerințe ale învățămîntului formativ. Localizarea fiecărei teme este judicios aleasă, ținîndu-se seama de toate cunoștințele pe care elevii trebuie să le posede la acel nivel, pentru ca tema respectivă să poată fi predată la un nivel științific corespunzător. Astfel, de exemplu, studierea mașinilor simple, după ce s-a tratat în prealabil energia mecanică, dă posibilitatea să se reliefeze un aspect esențial pentru această temă și anume conservarea energiei în cazul mașinilor simple. Se remarcă în special, ca deosebit de valoroasă pe linia realizării cerințelor de modernizare, tratarea capitolului de căldură. Poziția pe care o ocupă acest capitol permite explicarea fenomenelor termice prin prisma cunoștințelor asupra

energiei și a unor elemente de teoria atomo-moleculară. Prin gruparea tuturor fenomenelor în jurul noțiunii de energie internă, prin delimitarea căldurii de energie, arătîndu-se că prin căldură se înțelege nu o formă de energie, ci un mod de transmitere a energiei, se realizează o succesiune logică a fenomenelor, ceea ce contribuie la însușirea conștientă de către elevi, la dezvoltarea gîndirii lor științifice. În același timp se dă posibilitatea înlăturării limbajului învechit (ce se mai folosește uneori la acest capitol), care duce la reprezentarea de mult depășită a substanțialității căldurii ce se transmite de la un corp la altul.

Pentru o mai eficientă structurare a noțiunilor, la clasa a IX-a, ar fi poate mai indicat să se trateze capitolul „Mecanica corpurilor solide deformabile" înaintea capitolului „Energia mecanică", deoarece în acest fel s-ar înlesni înțelegerea formei de energie potențială prin modificările interne ale unui sistem material.

La clasa a X-a, în introducerea capitolului de „Electricitate", proiectul de programe prevede numai o revizuire a noțiunilor de cîmp electrostatic, potențial electric și diferență de potențial, de la clasa a VIII-a, fără să se urmărească aprofundarea noțiunii de cîmp, prin sublinierea proprietăților lui fundamentale. Cred că dacă s-ar include în acest capitol studiul condensatorului — prevăzut de proiectul de programe la începutul capitolului „Oscilații și unde electromagnetice" — s-ar putea trata mai adecvat vîrstei și cunoștințelor elevilor energia cîmpului electrostatic. Aceasta cu atît mai mult, cu cît în cadrul capitolului „Oscilații și unde electromagnetice" studiul condensatorului este auxiliar, iar cunoștințele dobîndite de elevi anterior, la electrostatică, vor avea valoare operațională și pentru acest capitol. Numărul de ore rezervat pentru introducerea la „Electricitate" ar trebui să crească în acest caz de la 12 la 13. De asemenea, consider că pentru o tratare adecvată a capitolului „Oscilații și unde electromagnetice" ar fi necesar un număr de 8 ore (în loc de 7 cît prevede proiectul de programe).

În cadrul capitolului de oscilații și unde, la clasa a X-a, se prevăd „Noțiuni de radioemisie și recepție", fără însă ca elevii să aibă la acest nivel cunoștințele despre diodă și detecție, necesare abordării acestei teme. De aceea, aș propune ca înaintea acestui capitol — și anume după tema despre transformarea curentului alternativ — să se introducă o temă despre redresarea curentului alternativ, în cadrul căreia să se dea cîteva noțiuni despre efectul termoelectronic, diodă, redresare. Studiul efectului termoelectronic este prevăzut de proiectul de programe la clasa a X-a, în cadrul temei „Fenomene privind emisia electronilor din atom", dar fiind plasat după „Oscilații și unde electromagnetice" n-are valoare operațională. În plus, tema „Fenomene privind emisia electronilor din atom", cu care începe „Structura atomului", mai prezintă cîteva neajunsuri. În primul rînd, reunirea în cadrul unei aceleiași teme a razelor catodice, efectului termoelectronic, efectului fotoelectric, pe baza faptului că toate sînt fenomene de emisie a electronilor din atom, este o structurare ce ține mai mult de formă decît de fondul sistemului de cunoștințe ce trebuie însușit de elevi. Într-adevăr, examinînd utilitatea prezentării în acest mod a fenomenelor enumerate, se constată că :

— Razele catodice reprezintă un fenomen de interes mai mult istoric, ce îmbogățește doar *cantitatea* de informație primită de elevi și nu prezintă interes pentru învățămîntul formativ. Ar fi indicat să nu mai fie incluse în aceste programe.

— Efectul termoelectronic ar fi mai bine să se trateze la tema despre redresare, așa cum am arătat anterior, urmînd ca numărul de ore rezervate capitolului „Inducția electromagnetică" să crească de la 15 la 17.

— Efectul fotoelectric se leagă mai bine de un alt capitol și anume de „Optică", așa cum se va arăta mai departe.

În sfîrșit, plasarea acestor fenomene la *începutul* capitolului de structura substanței, înainte deci de a se studia alcătuirea atomului, face ca prezentarea lor să nu poată depăși stadiul descriptiv, iar eventualele explicații se vor da tot pe baza cunoștințelor sumare de structură pe care elevii le au din clasele anterioare. Prin scoaterea „fenomenelor privind emisia electronilor din atom" numărul de ore rezervat capitolului „Noțiuni de fizică atomică" va putea să scadă de la 12 la 10.

În legătură cu organizarea capitolului de optică la clasa a X-a se cer făcute unele observații. Așa cum este conceput de proiectul de programe, scopul acestui capitol nu apare prea limpede, deoarece el cuprinde o repetare a elementelor de optică geometrică și a dispersiei, ce s-au studiat în clasa a VIII-a, avînd în plus numai formula lentilelor și cîteva noțiuni de spectroscopie. Cred că scopul acestui capitol ar trebui să fie formarea la elevi a unor concepții la nivel contemporan asupra naturii și structurii luminii, prin prezentarea aspectelor esențiale — ondulatorii și corpusculare, îmbogățind astfel ansamblul concepției științifice despre lume a absolvenților școlii generale de 10 ani. În vederea realizării acestui scop, aș propune ca în capitolul „Optică", la clasa a X-a, să fie incluse următoarele teme : 1. Structura ondulatorie a luminii — fenomenul de interferență, dispersia, spectroscop, spectroscopie. 2. Structura corpusculară a luminii — fenomenul fotoelectric, foton. Pentru acest capitol ar fi necesare 5 ore (în loc de 7, cît prevede proiectul de programe).

Rezumînd, distribuția orelor propusă pentru clasa a X-a este următoarea :

I. **Electricitate**	— Introducere	13 ore
	— Efectul magnetic al curentului electric . . .	13 ore
	— Inducția electromagnetică	17 ore
	— Oscilații și unde electromagnetice	8 ore
II. **Optică**		5 ore
III. **Noțiuni de structura substanței**		10 ore
	Total	66 ore

Restructurarea capitolului de optică propusă pentru clasa a X-a are implicații asupra capitolului respectiv de la clasa a VIII-a. Consider că noțiunile de optică geometrică predate la clasa a VIII-a pot și trebuie să includă și formula lentilelor, astfel încît să nu mai fie necesară nici o revenire la optica geometrică în clasa a X-a. Pe de altă parte, fenomenul de dispersie tratat în clasa a VIII-a este numai descriptiv și nici nu se încadrează în optica geometrică (așa cum reiese din proiectul de programe), astfel încît consider că nu este necesar să mai fie inclus în clasa a VIII-a. Prin scoaterea temei „Dispersia luminii" din clasa a VIII-a, numărul de 9 ore rezervat pentru optica geometrică devine suficient pentru a se introduce și formula lentilelor, așa cum s-a propus.

În concluzie, noile proiecte de programe de fizică pentru școala de 10 ani reprezintă un pas înainte pe calea aducerii predării fizicii la nivel contemporan și au meritul de a fi spart tiparul tradițional, rutina profesională, deschizînd perspective noi și oferind totodată posibilitățile unor noi îmbunătățiri.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LIMBII LATINE ÎN LICEU

DAVID POPESCU

Noțiunea de umanism, altădată greu de conceput în afara unei culturi clasice greco-romane, capătă astăzi un conținut nou, determinat de dezvoltarea științei și a societății contemporane. „Matematica, tehnologia, au devenit pentru om elemente esențiale ale culturii generale, componente ale umanismului... Așa cum sublinia Paul Langevin, orice disciplină, secție, grad de învățămînt trebuie să primească caracterul cel mai umanist cu putință. Nu trebuie să existe nici un domeniu, fie el cît de tehnic, care să nu aibă o valoare culturală umanistă"[1]. Deci nu numai studiile pe care în mod obișnuit le numim umaniste (studiul limbilor și al literaturii, științele sociale etc.), ci toate științele la un loc, teoretice sau aplicate, fiind în folosul omului, pot contribui la educarea umanistă, la dezvoltarea liberă și integrală a personalității umane, găsindu-și o deplină formă de expresie în umanismul socialist. Nu se poate însă neglija valoarea de actualitate a culturii clasice. Orice s-ar zice, clasicismul greco-roman a constituit temelia și firul de orientare a culturii europene de-a lungul veacurilor trecute și vremea noastră încă are foloase apreciabile din confruntarea cu gîndirea și experiența celor vechi. „Cultura antichității poate oferi și oamenilor din ziua de azi învățătură și putere".[2]

La noi, limba latină se studiază, în primul rînd, din necesitatea cunoașterii științifice a limbii române și a terminologiei științifice și tehnice de origine latină. Amintim, din punctul de vedere al metodei comparativ-istorice în însușirea unei limbi, cuvintele cunoscute ale lui Engels: „Conținutul și forma limbii proprii pot fi înțelese numai dacă se urmărește nașterea și dezvoltarea treptată a acestei limbi, ceea ce nu este posibil fără a se studia în primul rînd formele ei moarte și în al doilea rînd limbile înrudite, vii și moarte"[3]. În școala românească studiul limbii latine se impune din considerații cu totul deosebite, originea latină a limbii fiind de-a lungul secolelor un argument de căpetenie în lupta poporului român pentru unitate națională și politică. „În timp ce în alte părți unificarea politică a atras după sine unificarea lingvistică, la noi, dimpotrivă, unitatea lingvistică a constituit unul din punctele de plecare pentru mișcarea de unificare națională. În ce măsură sentimentul național a fost promovat de considerente lingvistice, se vede ușor dacă examinăm activitatea Școlii Ardelene".[4]

---

[1] T. Truțer, *Rolul educativ al integrării științei în conținutul învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1968, p. 17. Despre spiritul umanist care poate fi imprimat oricărei discipline, prin formația profesorului, prin metode și programe, vezi Gh. Guțu, „Revista generală a învățămîntului", an. 1936, p. 345. (cf. P. Charmot, *L'Humanisme et l'humain).*

[2] T. Vianu, *Studii de literatură universală și comparată*, Ed. Academiei Republicii Socialiste România, București, p. 11.

[3] Fr. Engels, *Domnul Dühring revoluționează știința* (Anti-Dühring), ediția a IV-a, Editura politică, București, p. 322.

[4] Al. Graur, *Unitatea lingvistică a poporului român*, „Viața românească" nr. 11/1968, p. 64.

Studiul gramaticii limbii latine și exercițiile aplicative, folosite rațional, ca mijloc de interpretare a textelor, iar nu ca scop, sînt pentru elevi ajutoare nu numai pentru înțelegerea unui text latin, ci și pentru clarificarea unor particularități și construcții gramaticale din limbile moderne.

Traducerea textelor cere, de asemenea, elevilor eforturi intelectuale care le solicită majoritatea proceselor psihice ca : atenția, memoria, gîndirea etc., le dezvoltă spiritul de observație și precizie, răbdarea, perseverență etc., sensurile sintactice bazate pe caracterul flexionar al limbii, construcțiile specifice și mai ales topica latină fiind pentru elevi un adevărat domeniu de investigație științifică pentru aflarea înțelesului și redarea lui în românește.

Scopul predării limbii latine în liceul de cultură generală este :

1. Să contribuie la cunoașterea limbii române în perspectiva formării și dezvoltării ei istorice, fondul principal de cuvinte și structura gramaticală a limbii române fiind de origine latină.

2. Să ajute la însușirea termenilor științifici de origine latină din limba română și din alte limbi.

3. Să ușureze înțelegerea culturii generale contemporane prin raportarea la izvoarele ei cele mai puternice, cultura și civilizația greco-romană fiind temelia culturii și civilizației moderne.

4. Să dezvolte, alături de celelalte discipline, capacitățile intelectuale, sentimentele, trăsăturile morale și simțul estetic, prin studiul textelor, prin însușirea ideilor generale moștenite din experiența celor vechi și prin contemplarea frumuseților artei antice.

5. Să dea cunoștințele de limba latină necesare viitorilor studenți ai facultăților cu profil umanist.

Limba latină figurează, precum se știe, în planul de învățămînt al liceelor noastre de cultură generală (pentru anul școlar 1968—1969) la clasa a IX-a și la secția umanistă (care începe din clasa a X-a) cu cîte două ore pe săptămînă, iar la secția clasică (înființată din 1967—1968 — cîte un rînd de clase la 3 licee din țară, cu posibilitatea lărgirii sau restrîngerii acestei secții după numărul elevilor care doresc s-o urmeze) cu cîte 4 ore la fiecare clasă (începînd din clasa a IX-a), aceeași situație rămînînd probabilă și pentru anii următori.

Profesorii de limba latină apreciază că numărul acesta de ore este insuficient și că 3 ore pe săptămînă la secția umanistă ar fi absolut necesare pentru îndeplinirea scopurilor urmărite.

Este adevărat că la fiecare materie cu un număr mai mare de ore s-ar putea obține rezultate mai bune, dar planurile de învățămînt se elaborează ținîndu-se seama, cel puțin la școala de cultură generală, de cerințele educației multilaterale, prin stabilirea unei juste proporții între toate disciplinele, evitîndu-se pe cît este cu putință supraestimarea unui obiect de învățămînt în dauna altuia. Fiecare disciplină reprezintă în planurile de învățămînt componentele culturii actuale, în care matematicile, fizica și chimia se detașează înaintea celorlalte materii, rolul lor în producție și în dezvoltarea științelor fiind proeminent. De asemenea, relațiile internaționale din ce în ce mai complexe și nevoia de documentare științifică impun un studiu mai temeinic al limbilor moderne în liceu. Înmulțirea orelor de latină ar putea deveni însă necesară din punctul de vedere al legăturii dintre învățămîntul mediu și cel superior. În prezent, studenții facultăților de filologie,

istorie, farmacie, drept își pierd timpul cu însușirea unor cunoștințe destul de modeste de limbă latină, în loc să și-l întrebuințeze pentru studiul materiilor de profil. Cu o pregătire mai serioasă în liceu, studentul ar fi scutit de repetarea inutilă a unei materii care în învățămîntul superior ar trebui să constituie prilej de adîncire și specializare.

Perfecționarea studiului limbii latine în liceu este totuși posibilă, ca și a celorlalte discipline, chiar cu un număr redus de ore, prin perfecționarea programelor, manualelor și metodelor de predare. În direcția aceasta trebuie îndreptate toate eforturile, în găsirea mijloacelor de a transmite într-un timp scurt un volum cît mai mare de cunoștințe. La limba latină, modernizarea învățămîntului nu constă atît în punerea lui de acord cu cele mai noi descoperiri științifice, deși nici această cerință nu trebuie ignorată, cît în reorganizarea conținutului și în folosirea celor mai bune metode prin care cultura clasică să-și dovedească forța educativă care i se atribuie.

Conform programei școlare (anul 1968—1969) se învață în clasele a IX-a și a X-a în primul rînd limba (lexic, gramatică), iar în clasele a XI-a și a XII-a literatura, adică este cuprinsă aproape toată materia din programele de altădată, cînd latina avea un loc preponderent în planurile de învățămînt. Este adevărat că limba latină se predă la clase cu elevi mai mari, care au capacitățile intelectuale mai dezvoltate și pot să-și însușească mai repede noile cunoștințe. Totuși, chiar în condițiile acestea, nu se poate învăța cu două ore pe săptămînă limba latină în așa fel încît primele două clase să fie suficiente pentru a se trece în clasa a XI-a la studiul sistematic al autorilor. Este, oricum, prea temerară actuala noastră programă care, după 2 ani, cu cîte 2 ore pe săptămînă, cere elevilor să traducă în al III-lea an, fără învățarea sistematică a unor importante capitole de gramatică, texte din Caesar, Cicero, Sallustius și mai ales din Lucretius. Experiența arată că, în neputința de a-și însuși rațional materia, mulți elevi sînt pîndiți la tot pasul de primejdia de a memora în clasele a XI-a și a XII-a traducerile făcute de profesor în clasă, traduceri la care ei n-au putut participa printr-un proces activ de gîndire logică și de elaborare științifică, lipsindu-le materialul aperceptiv și exercițiul necesar.

Noile programe, cerute de reintroducerea limbii latine în învățămîntul mediu, începînd din 1956, n-au ținut prea mult seama de experiența pozitivă a trecutului și, căutînd a transmite elevilor același volum de cunoștințe care erau prevăzute în vechile programe, au fost inițial încărcate, iar reducerile ulterioare au creat multe goluri care încălcau principiul însușirii logice a cunoștințelor. Autorii manualelor, datori să respecte programa și instrucțiunile de reducere a materiei, au socotit că se pot omite unele lecții, că unele cunoștințe gramaticale (destul de grele) pot fi expediate prin indicații date în treacăt, fără să fie predate în ore speciale. Unele lacune datorate acestui procedeu se mențin și în prezent, deși manualele în uz pentru anul școlar 1968—1969 sînt mult îmbunătățite față de edițiile anterioare. Astfel, de pildă, conjugările perifrastice și construcția gerunzial-gerundivală nu figurează în manualul de clasa a X-a ca lecții de gramatică, acestea fiind date în manualul de clasa a XI-a ca note explicative pe marginea unor texte. Noțiunile de sintaxă a frazei, modurile în propozițiile principale, construcțiile participiale relative, vorbirea directă și indirectă de asemenea nu se găsesc ca lecții

în nici un manual, socotindu-se că aceste cunoştinţe pot fi explicate elevilor incidental, cu prilejul traducerii textelor. Experienţa arată că tratarea „incidentală" a capitolelor importante din gramatica latină nu e recomandabilă, ci, plecîndu-se bineînţeles de la texte, regulile gramaticale de bază trebuie scoase şi reţinute sistematic pentru a fi aplicate în traducerile altor texte.

Programa claselor a XI-a şi a XII-a nu prevede completarea gramaticii şi nici exerciţii de tehnica traducerii, ci, considerînd aceste lucruri cunoscute, impune traducerea de texte pentru studiul literaturii latine. Textele sînt traduse în clasă, însă prin metoda arătată mai înainte, elevilor lipsindu-le pregătirea necesară pentru a vedea în limba latină un domeniu accesibil lor.

Faţă de această situaţie, îmbunătăţirea programei, a manualelor şi a metodelor se poate obţine ţinîndu-se seama de cîteva principii călăuzitoare: selecţionarea cantitativă şi calitativă a materiei la fiecare clasă, accesibilitatea, dozarea cunoştinţelor pentru a putea fi însuşite treptat, activ şi conştient, evitarea supraîncărcării, corelaţia inter şi intradisciplinară etc. Mai ales materia claselor a XI-a şi a XII-a trebuie redusă şi organizată, renunţîndu-se la ambiţia de a se învăţa, în limitele planului actual, toată gramatica şi aproape toată istoria literaturii latine. Experienţa pozitivă a trecutului nu trebuie ignorată şi socotim că unele părţi bune ale programei din 1947 şi din altele mai vechi ne pot da indicaţii şi sugestii utile. În programele vechi gramatica era prevăzută şi în al III-lea an de latină, iar istoria literaturii, pe bază de antologie, se studia în anul ultim, al VI-lea de latină, clasele a VI-a şi a VII-a (anul al IV-lea şi al V-lea) fiind destinate interpretării de texte pentru studiul limbii şi pentru deprinderea traducerii.

În lumina experienţei trecutului şi a propriei noastre experienţe, pe de o parte, iar pe de alta, ţinînd seama de ultimele teorii lingvistice şi pedagogice, propunem următoarea schiţă de reorganizare a studiului limbii latine în liceul actual:

În clasele a IX-a şi a X-a şi în primul trimestru din clasa a XI-a, pe baza unor texte uşoare extrase pe cît va fi cu putinţă din scriitorii latini, cu unele simplificări şi adaptări strict necesare, să se studieze gramatica; în celelalte două trimestre (clasa a XI-a) problemele de limbă să fie îmbinate cu cele de literatură, iar în clasa a XII-a textele să fie grupate pe autori şi epoci, pentru a se da elevilor o scurtă privire asupra istoriei literaturii latine.

La toate clasele se va urmări ca textele alese, oglindind aspecte ale vieţii romane sau a altor popoare, să aibă o deosebită valoare literară, pentru ca interpretarea lor să poată trezi emoţii estetice, să ofere învăţăminte morale, să contribuie la educarea elevilor în spiritul înaltelor idealuri umaniste. Textele vor fi gradate după dificultatea lor şi nu se vor mărgini numai la autorii clasici, ci vor fi luate şi din alte epoci, din autori aparţinînd altor popoare, eventual chiar din scrierile cărturarilor noştri (D. Cantemir, reprezentanţii Şcolii Ardelene) care şi-au scris operele în latineşte.

Noţiunile de prosodie şi metrică latină vor fi predate ca şi pînă acum, în ultimul trimestru al clasei a XI-a şi în clasa a XII-a.

În predarea gramaticii se va integra mai accentuat morfologia în sintaxă; astfel, la clasa a IX-a propunem să se reintroducă capitolele de sintaxă înlăturate prin reducerile din iulie 1958, la clasa a X-a sintaxa propoziţiei să se predea plecîndu-se de la cazuri, iar la clasa a XI-a, în afară de completarea lecţiilor de sintaxă, să se facă cîteva lecţii de tehnica traducerii şi de analiză gramaticală, acestea din urmă fiind necesare pentru unificarea punctelor de vedere în trata-

rea sintactică a unor părți de propoziție sau frază în raport cu gramatica limbii române *. Analiza literară nu va fi ignorată nici la lecțiile de gramatică : fiecărui text i se vor scoate în evidență conținutul de idei și formele de expresie artistică.

Legătura cu limba română va fi o preocupare deosebită la fiecare clasă. În acest sens trebuie făcute și în manualul de clasa a IX-a apropieri între vocabularul latin și cel românesc, ca în cel din clasa a X-a, iar la secțiile științifice ** va exista o preocupare deosebită pentru formarea cuvintelor, ca și pentru terminologia științifică și tehnică. De asemenea, propunem să se introducă în manualul de clasa a IX-a al secțiilor științifice (conform viitorului plan de învățămînt) adjectivele cu forme neregulate de comparație și să se elimine în schimb lecțiile de sintaxă, urmărindu-se îmbogățirea vocabularului și precizarea sensurilor cuvintelor din limba română prin legătura cu limba latină.

Pentru compararea cu celelalte limbi romanice, considerăm necesar ca în clasa a XII-a să se dea cîteva texte cu versiuni paralele și să se prevadă și cîteva noțiuni elementare de latină vulgară.

Propunem, de asemenea, cel puțin la secția clasică, pronunțarea restabilită de cercetătorii moderni (pronuntiatic restituta), urmînd ca la secția umanistă acest fel de pronunțare să fie introdus în conformitate cu hotărîrile ce vor fi luate pentru toate țările prin Federația internațională a Societăților de studii clasice în cadrul UNESCO.

În programă pot fi cuprinse și unele indicații metodice, știut fiind că de metodele de predare depinde în mare parte succesul învățămîntului. „Mai important decît ce va trata profesorul în lectura de clasă, este felul *cum* va trata, cu alte cuvinte din punctul de vedere educativ prezintă mai mare interes metodul decît programul". [5]

Pregătirea metodică este o parte integrantă a pregătirii științifice de specialitate și profesorul este dator să cunoască bine nu numai știința, ci și metodica științei pe care o predă. Dar nu numai atît : după cum științele înrudite și cultura generală lărgesc orizontul culturii de specialitate, la fel metodica altor științe oferă variate perspective din care pot fi privite sarcinile instructiv-educative ale disciplinei de specialitate. Ținerea la curent cu tot ce apare nou, în măsura în care poate ajuta perfecționării învățămîntului, se impune cu necesitate oricărui cadru didactic. Cibernetica, instruirea programată, structuralismul lingvistic, psiholingvistica etc., pot oferi și profesorului de latină sugestiile de orientare științifică și metodică.

Metodele capătă însă valoare în măsura priceperii și zelului cu care sînt aplicate, adaptate, înnoite și folosite creator. Chiar unele metode tradiționale pot da rezultate foarte bune, și, dimpotrivă, cele mai avansate procedee metodice pot duce la insuccese printr un rău mod de folosire. Trebuie să existe grijă deosebită pentru evitarea tuturor greșelilor care au compromis în trecut învățămîntul clasic.

---

* Din acest punct de vedere este necesar ca autorii de manuale și de gramatica limbii latine să pună în concordanță diferitele denumiri și clasificări gramaticale cu cele existente în gramatica limbii române, ținînd seama bineînțeles de construcțiile specifice fiecărei limbi, pentru ca prin intermediul sintaxei latine elevii să înțeleagă mai ușor diferitele categorii sintactice ale limbii române.

** Prin legea din 1968 a învățămîntului, liceul se va diversifica în secții începînd din clasa a IX-a, iar limba latină urmează a fi prevăzută în această clasă la toate secțiile.

[5] Gh. Popa-Lisseanu, *Studii pedagogice — Limbile clasice în învățămînt și metodica lor*, București, 1925, p. 51.

Se știe că metodele prost aplicate au furnizat cele mai puternice argumente de reducere sau de suprimare a orelor de limba latină. Bibliografia pedagogică din trecut denunța didacticismul îngust al unor profesori, gramaticismul și formalismul, chinuirea elevilor cu memorări mecanice, lipsa preocupării de a prezenta clasicismul greco-roman în ceea ce are viu și actual — metode care stîrneau o antipatie profundă și îndepărtau pe elevi de studiul disciplinelor clasice.[6] Eminescu însuși, admirator ca nimeni altul al clasicismului greco-roman, și-a arătat nemulțumirea față de felul defectuos în care se studia latina și greaca în școlile secolelor trecute: „Cultura clasică are calitatea determinată de a crește, ea este în esență educativă și iată ceea ce a lipsit școalelor noastre pân'acuma și le va lipsi încă mult timp înainte. A învăța vocabule latine pe din afară, fără a fi pătruns de acel adînc spirit de adevăr, de pregnanță și de frumusețe a antichității clasice, a învăța regule gramaticale fără a fi pătruns acea simetrie intelectuală a cugetării antice, este o muncă zadarnică, e literă fără înțeles"...[7]

Se înțelege deci că personalitatea profesorului pune în valoare orice metodă, că el este pînă la urmă împlinitorul planurilor, programelor și manualelor. Conștiința etică și patriotică a profesorului, priceperea și abnegația lui ridică pe o treaptă superioară învățămîntul și educația tineretului.

În ce privește manualele, care în acest an au apărut și în condiții tehnice mult îmbunătățite, ar putea avea în edițiile viitoare ilustrații colorate, cu reproduceri ale operelor de artă celebre. Ar fi util să se tipărească pentru școli un album de artă antică și de inspirație antică, precum și o culegere de texte traduse, cu comentariile necesare. În cadrul mijloacelor moderne audio-vizuale s-ar putea constitui și pentru limba latină o discotecă și o filmotecă; prima cu lecturi model făcute de actori sau chiar de elevi, cuprinzînd texte și traduceri, iar a doua cu filme, diafilme și diapozitive care ilustrează diferite aspecte ale lumii antice.

Evident, căile și mijloacele de perfecționare a învățămîntului limbii latine în liceu nu sînt epuizate; în afară de cele arătate mai există și altele, care trebuie folosite în condiții din ce în ce mai bune.

---

[6] Cf. *Proiectul de programă a limbii latine în gimnazii și licee*, întîmpinare la critica d-lui N. Locusteanu de G. Popa, București, 1899, p. 15; *Reforma învățămîntului*, proiecte de legi, de P. P. Negulescu, București, 1922, p. LXII-LXIV; *Codul învățămîntului* (primar, secundar, superior) I, București, 1929, p. 352—353; Gh. Guțu, *Învățămîntul limbii latine în liceu, constatări și propuneri*, în „Revista generală a învățămîntului", an. 1936, p. 349; M. Gabrea, *Ausonia*, în „Revista generală a învățămîntului", an, 1938, p. 239 etc.

[7] M. Eminescu, *Scrieri politice și literare* (ed. Scurtu), p. 414.

IMPORTANŢA MONOGRAFIILOR PROFESIONALE ÎN ORIENTAREA ŞCOLARĂ

Dr. MIHAI PETEANU
Cluj

În opţiunea profesională tineretul poate fi îndrumat atît prin vizite la diferite instituţii de învăţămînt şi la întreprinderi, întîlniri cu fruntaşi în producţie şi reprezentanţi de seamă în diferite domenii de activitate, cît şi prin mijloacele moderne de difuzare a culturii în masă, cum sînt cinematografele, radioteleviziunea, şi radiodifuzarea, cartea, revistele, presa etc.

Fără a subaprecia valoarea mijloacelor arătate mai sus, totuşi, de cea mai mare importanţă în informarea ştiinţifică despre profesiuni a cadrelor didactice şi a consilierilor de orientare şcolară şi profesională şi prin dînşii a părinţilor şi elevilor sînt *monografiile profesionale.* Acestea condensează datele esenţiale privitoare la natura diferitelor profesiuni şi la condiţiile învăţării şi practicării lor cu succes.

Deocamdată, aceste monografii profesionale lipsesc aproape cu desăvîrşire în şcoală, ceea ce face dificilă munca de orientare şcolară şi profesională. Specialiştii în problemă sînt extrem de puţini şi nu vor putea elabora numărul de monografii necesare decît în decurs de mai mulţi ani de acum încolo. Soluţia cea mai bună de a înlătura mai repede lipsa monografiilor profesionale din şcoala noastră o văd într-o colaborare largă la întocmirea lor a tuturor psihologilor consilieri de orientare şcolară şi profesională şi a inspectorilor psiho-pedagogi judeţeni din ţară. Tipărirea şi difuzarea monografiilor profesionale este prevăzută în planul de activitate pe anii 1969—1970 al Institutului de ştiinţe pedagogice, astfel că cei care vor elabora şi redacta astfel de materiale vor putea să le tipărească în cadrul Institutului, beneficiind de drepturile legale de autor.

Pentru a ajuta la adunarea sistematică a datelor necesare elaborării ştiinţifice a monografiilor profesionale, ca unul care răspund de problemă în cadrul Institutului, îmi permit să dau următoarele indicaţii :

1. Întrucît în orientarea şcolară şi profesională trebuie să primeze interesul social, căruia i se subordonează interesul personal, se va studia existenţa şi dinamica profesiunilor din judeţul respectiv, încercîndu-se să se stabilească profesiunile principale din diferitele grupe de profesiuni, care prezintă cele mai largi perspective de dezvoltare şi în care nevoia de cadre calificate e ritmică şi continuă. De asemenea, trebuie căutate şi reliefate profesiunile noi, mai puţin cunoscute de public, dar care au pondere tot mai însemnată în dezvoltarea economiei noastre socialiste, cum sînt, de exemplu, profesiunile de operatori în industria chimică şi în alte industrii, lucrătorii la pupitrele de comandă, dispecerii etc. Astfel de profesiuni trebuie luate în studiu cu precădere pentru alcătuirea monografiilor lor în scopul orientării şi selecţiei şcolare şi profesionale. Am face o muncă nera-

ţională dacă din multiplele profesiuni şi specializări ne-am apuca să alegem pentru studiu unele fără perspectivă de dezvoltare, aflîndu-se pe cale de dispariţie. Fenomenul acesta nu-i o raritate, mai ales în industrie, unde pătrunde tot mai mult producţia mecanizată şi automatizată.

2. Pentru a se facilita consultarea şi utilizarea monografiilor profesionale, acestea trebuie să aibă materialul sistematizat într-o anumită formă unitară. Se obişnuieşte să se grupeze datele monografiei în următoarele capitole mai importante :

I. *Informaţii privind obiectul şi natura profesiunii respective, perspectivele de dezvoltare şi importanţa ei socială.* Aici se face descrierea profesiunii şi se arată materialul sau materialele de prelucrat, metodele, uneltele şi maşinile folosite la prelucrarea materialului, se prezintă natura activităţii (fizică, intelectuală, combinată, uşoară, grea, curată, murdară etc.) şi profesiunile şi specializările înrudite.

II. Date despre capacităţile fizice şi fiziologice cerute de profesiune cu precizarea naturii, frecvenţei şi gradului lor minim de dezvoltare.

III. *Cerinţele psihologice ale profesiunii* (natură, grad, frecvenţă).

IV. *Informaţii privind condiţiile de pregătire, specializare şi perfecţionare profesională, perspective de avansare şi de salarizare mai bună.*

După cum se poate vedea, monografia profesională trebuie să grupeze informaţii din perspective diferite : tehnice şi tehnologice (cap. I) ; medicale (cap. II) ; psihologice (cap. III) şi pedagogice (cap. IV). De aceea, datele necesare întocmirii unei monografii profesionale, după schema de mai sus, se pot obţine de către psiholog numai dacă colaborează cu inginerii, tehnicienii, maiştrii etc. incluşi direct în procesele muncii respective şi cu serviciile medicale şi de protecţia muncii din întreprinderea respectivă.

Deşi consilierului de orientare şcolară şi profesională sau inspectorului psihopedagog judeţean le revin sarcina organizării activităţii de strîngere a materialului despre profesiune, a sistematizării cerinţelor psihologice şi a redactării finale a textului monografiei, este indicat totuşi ca partea tehnică şi tehnologică a lucrării să fie verificată de inginer, iar partea privitoare la indicaţiile şi contraindicaţiile medicale să fie văzută de un medic de întreprindere. Utilă poate fi colaborarea şi cu asistenţa socială, cît şi cu directorii de şcoli sau grupuri şcolare unde tinerii învaţă profesiunea luată în studiu.

3. Cercetarea monografică a profesiunii trebuie făcută utilizîndu-se *metode* cît mai adecvate. Între acestea, cele mai la îndemîna cercetătorului şi mai expeditive sînt *ancheta* şi *observaţia.* Ele pot fi însoţite de alte metode ca, de pildă, cronometrajul, analiza prin filmare a mişcărilor şi acţiunilor mai importante din procesul muncii studiate, experimentul etc. În etapa în care ne găsim, considerăm că o aplicare corectă a metodei anchetei şi a observaţiei sînt suficiente ca să obţinem datele fundamentale despre o profesiune, pentru a-i putea schiţa monografia.

Pentru alcătuirea unei monografii profesionale o anchetă sumară, prin cîteva întrebări, nu este suficientă. Aici noi trebuie să folosim ancheta sub forma unui *chestionar* cu un număr suficient de întrebări, care să se refere la toate aspectele profesionale ce ne interesează. Metoda anchetei sub forma chestionarului a fost utilizată pentru prima dată în studiul psihologic al profesiunilor de către O. Lipmann[1], după care această metodă a găsit o largă întrebuinţare în acest domeniu. Lipmann a utilizat un chestionar alcătuit din 148 de întrebări referitoare numai la cerinţele psihologice ale profesiunilor, pe care l-a aplicat unui număr de lucrători şi maiştri, cerîndu-le să precizeze gradul de importanţă al trăsăturii psihice la care se referea întrebarea, frecvenţa ei faţă de alte trăsături şi dacă ea se poate însuşi de către lucrător prin exerciţiu. Pe baza datelor obţinute prin chestionar, Lipmann a întocmit aşa-numitele psiho-profesiograme, în care erau cuprinse trăsăturile psihice cerute în practicarea profesiunii respective, cu indicarea gradului minim necesar. La acestea se raportau apoi rezultatele obţinute prin examenul psihologic făcut candidatului care dorea să înveţe acea profesiune şi,

[1] O. Lipmann, *Zur psychologischen Charakteristik der „mittleren" Berufe,* „Z. A. Angew. Psychol." nr. 12/1926, p. 99—107.

după cum ele erau sau nu în acord, el primea aviz favorabil sau de contraindicație din partea consilierului de orientare profesională.

Metoda anchetei este într-adevăr foarte expeditivă, permițînd ca în scurt timp să adunăm un material vast despre profesiunea pe care vrem s-o studiem. Dar ar fi greșit dacă ne-am mărgini cercetarea numai la datele furnizate de chestionar, oricît ar fi de bine întocmit și formulat. Pe lîngă aspectele generale, mai mult sau mai puțin asemănătoare, chiar identice la diferitele profesiuni din sînul aceleiași grupe, există o serie de aspecte diferite, specifice numai meseriei sau ramurii de specializare pe care chestionarul n-o poate prinde întotdeauna. În plus, chestionarul este o metodă destul de subiectivă, deși rezultatele sale pot fi prelucrate statistic (ceea ce-i conferă atributul de metodă obiectivă). Noi nu sîntem întotdeauna siguri dacă muncitorul sau maistrul care-l completează a înțeles exact întrebarea pusă de noi și dacă în consecință dă întotdeauna răspunsurile cele mai adecvate. De aceea, studiul profesiunii trebuie făcut la fața locului, prin contactul direct al psihologului cu atelierul sau locul de muncă. Metoda anchetei trebuie însoțită de *metoda observației sistematice,* care după unii este cea mai importantă și mai fecundă metodă în studiul profesiunilor[2]. Prin această metodă directă (în atelier), sau indirectă (fotografie, filme, televizor etc.), datele anchetei se completează cu o serie de informații privitoare la specificul muncii în respectiva profesiune, se studiază momentele cele mai importante din înlănțuirea diverselor procese tehnologice, se fac probe de lucru, experimente, se observă comportamentul muncitorilor în diferite faze ale muncii, se observă gradul de adaptare și de integrare a lor în profesiune, precum și adaptarea profesiunii (mașinile, utilajele și mediul înconjurător) la muncitor etc. Pentru stabilirea datelor necesare alcătuirii monografiilor profesionale am elaborat și utilizat chestionarul de mai jos.

CHESTIONAR

pentru precizarea obiectului și naturii profesiunilor și a aptitudinilor somato-psihice cerute

Denumirea profesiunii studiate* . . . . . .

Mai jos urmează o serie de întrebări referitoare la profesiunea de . . . . . pe care dv. o cunoașteți și o practicați în mod curent. Vă rugăm să răspundeți cu grijă la fiecare întrebare, așa cum considerați dv. că este mai bine. Unde nu înțelegeți ceva, faceți un semn și vom lămuri la urmă chestiunea. Scrieți fără grabă și cît se poate de citeț. La unele întrebări care necesită răspunsuri mai scurte, puteți scrie direct pe chestionar, la altele folosiți foi albe suplimentare, dar notați numărul de ordine al întrebării la care dați răspunsul. Redăm mai jos ca ilustrare unele din întrebările cuprinse în chestionar:

— Ce se urmărește să se realizeze în profesiunea pe care o practicați? Care este obiectul ei?

— Ce importanță are această profesiune în economia națională?

— Ce materii prime sau materiale se prelucrează și în ce sînt ele transformate?

— Care sînt metodele cele mai eficace de prelucrare a acestor materii prime și materiale?

— Care sînt etapele de lucru mai importante în timpul lucrului?

— Care sînt mișcările sau acțiunile mai importante de care depinde succesul în profesiune?

— Ce unelte, mașini sau agregate se utilizează în profesiune?

— Dacă este vorba despre o profesiune grea sau dezagreabilă, în ce constau dificultățile sau aspectele ei neplăcute?

— Ce măsuri se iau sau se pot lua pentru a înlătura aceste condiții nefavorabile?

— Care sînt aptitudinile fizice și intelectuale și calitățile personale fără de care nu se poate învăța și practica cu succes profesiunea?

— Care sînt după părerea dv. stările deficitare organice care împiedică exercitarea normală a profesiunii?

— Prin ce calități pot fi compensate aceste stări deficitare?

— Ce trăsături negative sau defecte psihice le considerați incompatibile cu exercitarea în bune condiții a profesiunii?

— Ce posibilități de specializare și perfecționare există în această profesiune?

— Ce mijloace de informație (cărți, reviste de specialitate, instructaje, cursuri etc.) există pentru perfecționarea continuă și ridicarea calificării în profesiune?

În lista de mai jos sînt cuprinse o serie de însușiri fizice și psihice de care depinde succesul în profesiunea dv. Unele din acestea sînt cerute într-un grad mai mare, altele în grad mai mic și altele nu prezintă importanță pentru reușita în profesiune.

---

[2] Leon Walther, *Orientation professionnelle et Carières liberales,* Freiburg, 1962.

* Se utilizează denumirile cuprinse în nomenclatoarele oficiale.

Însușirile	Calificativele			
	Fără importanță	De dorit	Importanță	Absolut necesară
0	1	2	3	4
Talia mică				
Talia potrivită				
Talia înaltă				
Forța fizică (musculatură dezvoltată, robustețe)				
Rezistența la oboseală . . .				
Rezistența la căldură . . .				
Rezistența la curenții de aer . .				
Rezistența la aer viciat cu praf .				
Rezistența la aer viciat cu fum .				
Rezistența la aer viciat cu gaze .				
Rezistența la aer supraîncărcat cu vapori de apă				
Rezistența la umezeală . . .				
Rezistența la frig				
Rezistența la zgomot				
Rezistența la trepidație . . .				
Rezistența la monotonia muncii .				
Rezistența la diverși factori tensionali (stresanți)				
Capacitatea de control a efortului muscular				
Distribuirea rațională a capacității de muncă (efortul fizic și psihic) în cursul zilei de muncă (al unui schimb)				
Viteza mișcărilor mîinii sau mîinilor				
Sensibilitatea tactilă a degetelor mîinii				
Agilitatea mișcărilor degetelor .				
Viteza mișcărilor picioarelor .				
Agerimea mișcărilor întregului organism				
Precizia (siguranța) mișcărilor .				
Coordonarea mișcărilor . .				
Capacitatea de apreciere exactă vizuală a dimensiunilor, formelor, distanțelor				
Înțelegerea și corecta interpretare a desenului tehnic (schițe, planuri) și transpunerea lui în munca practică				
Capacitatea de a distinge culorile între ele și diferitele nuanțe ale aceleiași culori (capacitatea de discriminare a culorilor) . .				

0	1	2	3	4
Capacitatea de adaptare la întuneric și vedere la lumina crepusculară (slabă)				
Capacitatea de apreciere exactă auditivă a direcției de unde vin diferite sunete sau zgomote și a semnificațiilor pentru buna desfășurare a muncii . . .				
Capacitatea de a distinge și identifica prin miros existența diverselor substanțe volatile, periculoase sau nepericuloase .				
Capacitatea gustativă . . .				
Capacitatea de a aprecia corect manual cantitatea, greutatea, consistența, structura sau volumul materialelor de prelucrat sau împachetat				
Inteligența generală				
Spiritul de observație . . .				
Atenția concentrată				
Atenția distributivă				
Stabilitatea atenției				
Comutarea (schimbarea) rapidă a atenției				
Reținerea (memorarea) rapidă a cuvintelor				
Reținerea (memorarea) rapidă a cifrelor				
Reținerea (memorarea) rapidă a imaginilor				
Capacitatea de combinare și imaginare a diferitelor modele și forme noi de execuție (creativitatea)				
Imaginația artistică și literară .				
Aptitudinea verbală (talentul vorbirii)				
Aptitudinea matematică . . .				
Aptitudinea tehnică				
Aptitudinea la desen				
Interes, atracție pentru profesiune				
Sîrguință (străduință) în însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor profesionale . .				
Perseverență în desfășurarea acțiunilor și obținerea rezulatelor dorite				
Stabilitatea emoțională și reactivă motrică (balanța emotivă și reactivă).				
Promptitudinea și rapiditatea reacțiilor la situații date sau neprevăzute (timpul de reacție) .				

0	1	2	3	4
Capacitatea de schimbare rapidă a sistemului de reacție obișnuită într-o situație dată cu un alt sistem de reacții cerute de situații noi (schimbarea stereotipului dinamic)				
Menținerea la convingerile proprii și rezistența față de părerile și sugestiile altora. . .				
Pasiune în muncă				
Conștiinciozitate în muncă . .				
Punctualitate (spirit de disciplină)				
Atitudine hotărîtă, curajoasă (încredere în sine)				
Spiritul de inițiativă				
Meticulozitate în muncă . . .				
Stăpînire de sine				
Prezența de spirit (sîngele rece) în cazuri dificile				
Solidaritate, spirit de echipă. .				
Onestitate (cinste, sinceritate, corectitudine)				
Politețe (delicatețe)				
Dragoste pentru semeni . . .				
Simțul ordinii				
Simțul curățeniei				
Simțul pentru frumos (estetic) . .				
Spirit organizatoric				
Alte însușiri				

Pentru fiecare profesiune studiată trebuie să se scoată în relief însușirile importante, acelea care prezintă oarecum *balanța pozitivă*, indicate pentru asigurarea succesului în muncă. De exemplu, un subiect cu o inteligență normală, motricitate ridicată, rezistență la oboseală fizică, echilibru emotiv și integritate senzorială, vizuală și auditivă poate fi orientat spre profesiuni din sectorul conducerii de autovehicule sau spre alte sectoare unde sînt cerute aceste calități.

O atenție deosebită trebuie să acordăm apoi „punctelor sensibile" (A. Rodger) ale profesiunii, adică aspectelor delicate, dezagreabile și dificile ale învățării și exercitării profesiunii, pe care trebuie să le avem în vedere atunci cînd dorim să rezolvăm problema atît de importantă a integrării profesionale. Răspunsurile la chestionar vor aminti și despre aceste „puncte sensibile", dar cercetătorul va trebui să le studieze apoi cu toată seriozitatea și să le rețină în monografia despre profesiune.

Nu mai puțin important este așa-numitul „bilanț negativ", pe care examinarea subiecților dornici să învețe o profesiune îl poate scoate la iveală. E vorba de trăsăturile personale nedorite, jenante sau chiar periculoase pentru exercitarea profesiunii. Pe acestea le cuprindem la subcapitolul *contraindicații*, care pot fi *nete* sau *absolute*, atunci cînd deficiențele constatate sînt atît de importante încît fac imposibilă învățarea și practicarea cu succes a profesiunii. Așa sînt, de pildă, bronșitele cronice pentru cei ce trebuie să lucreze în atmosferă viciată, reumatismul cardio-articular pentru cei ce lucrează în frig și umezeală, daltonismul în pro-

fesiunile din sectorul transporturilor sau în unele profesiuni din industria metalurgică, textilă etc. La fel, profesiunile zise „academice" nu pot fi învățate de persoane cu inteligență cuprinsă în quartilul mediu inferior sau inferior. Alte deficiențe pot constitui numai *contraindicații relative,* atunci cînd se pot elimina pe parcurs (prin tratament adecvat), sau se pot compensa cu însușiri pozitive bine dezvoltate. Așa poate fi, de exemplu, debilitatea musculară, purtarea de ochelari, reumatismul latent etc. pentru profesiunea de șofer, pantofar, croitor etc.

În sfîrșit, există și *deficiențe neeliminatorii,* care nu împiedică în nici un fel învățarea și evitarea profesiunii. Așa sînt, de pildă, purtarea de ochelari, deficiențele gustative, hiperhidroza plantară etc. pentru profesiunile de mecanic reparator de automobile, mecanic pentru mașini agricole, frezor etc.

Cum subcapitolul contraindicațiilor se referă mai mult la aspectele medicale ale profesiunilor este bine ca psihologul să le sistematizeze în colaborare cu medicul de întreprindere sau specializat în problemele orientării și selecției școlare și profesionale. Sistematizarea datelor psihologice se poate face fie sub formă de profil, fie descriptiv — ca în monografiile mai vechi tipărite la noi [3]. Dăm mai jos monografia profesiunii de tipograf-zețar, prelucrată după E. Fabiola Laisné [4].

TIPOGRAF-ZEȚAR

Obiectul profesiunii : Culegerea manuală a unui text de imprimat cu ajutorul unor litere mobile de plumb.

Material și unelte : Litere, semne de punctuație, linii, spații albe etc. confecționate dintr-un aliaj de Ph.Sn.Sh, repartizate într-o ordine anumită în casete deschise la îndemîna lucrătorului. Textul se culege în rînduri pe un vingălac, de unde se trec în rame corespunzătoare paginilor și se leagă strîns cu sfoară.

Condiții de muncă : Se lucrează uneori în ateliere mici, rău ventilate și fără lumină utilizîndu-se mai mult lumina artificială ; emanații de vapori și particule de plumb, esențe de petrol, gaze etc. (dacă topitoria de litere e în aceeași încăpere).

Meserie murdară : plumb, cărbuni, cerneluri.

Temperatura : normală.

Zgomot — dacă există săli speciale de cules, sau dacă culesul se face în aceeași sală unde se face și tipărirea.

Mod de lucru : muncă în cadență rapidă, efectuată mai mult ziua. Lucrătorul versat culege textul fără să se uite cum așază literele pe vingălac și e atent numai la casetele din care le ia după necesitate. El trage apoi foile pentru corectură, pe care tot el o execută, înlocuind semnele greșit culese în text. După tipărirea textului zețarul repartizează literele și semnele în casetele lor din etajera cu litere.

Atitudini și poziții de lucru : constant în picioare, aplecat înainte, umblă.

Maladii și riscuri profesionale : saturnism (intoxicație cu plumb).

Cerințe medicale și psihologice

Examene	Aptitudini pozitive pentru profesiune	Contraindicații
1	2	3
Examen somatic general		
Morfologic	Tip mezo-ectomorf	Tip endomorf-exagerat
Robustețe și musculatură		Hipotonie musculară
		Picioare plate, hernie
Examen somatic pe aparate și sisteme		
Schelet	*Integritate completă * a membrelor superioare*	
		Degete groase
Membre	Integritatea funcțională completă a unui membru inferior	

[3] *Monografii profesionale,* vol. I, II și III, Editura Institutului politehnic, Cluj, 1943 și 1948.

[4] Marie Parmentier-Beloux, *Guide pratique du médecin d'orientation professionelle,* Masson et C-ie Editeur, Paris, 1955, p. 82—83.

* Ceea ce e subliniat reprezintă indicație sau contraindicație absolută pentru profesiunea respectivă. Ceea ce e nesubliniat reprezintă indicație sau contraindicație relativă.

1	2	3
Coloana vertebrală . .	. . . . .	Deformaţiuni ale bazinului . (se pot agrava)
Aparat circulator . . .	. . . . .	Leziuni importante cronice
Aparat respirator . . . Aparat digestiv . . .	. . . . .	Orice maladie cronică ce poate deranja funcţiunile
Aparat genito-urinar . . Aparat endocrin . . .	. . . . .	Tulburări grave cronice, deficienţe albuminurice
		Diabet
Pielea	*Integritatea absolută*	
Ochii	Acuitate vizuală superioară, purtarea de ochelari tolerată, la fel miopia normală, neevolutivă	Hipermetropie, miopie foarte evolutivă Strabism foarte accentuat, heteroforisme, astigmatisme mari
Gust şi auz	Fără importanţă	
Examen neurologic	Coordonarea excelentă, rapiditate a mişcărilor	Debilitate motrică, lentoare, stîngăcie (nesiguranţă în mişcări).
Examen psihologic		
Aptitudini intelectuale şi trăsături de caracter	Inteligenţa deasupra mediei, memorie vizuală de litere, cifre şi alte semne tipografice. Aptitudinea de a citi, verifica şi transpune în text. Atenţie distributivă şi concentrată deasupra mediei. Ordine, meticulozitate, grijă, răbdare, temperament liniştit, sedentar.	

ATRIBUŢIILE MEDICO-SANITARE PRIVIND ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Dr. A. ANTAL, dr. R. ROSENBERG
psiholog L. SANDULACHE, dr. V. LEA
dr. L. ITU, dr. M. LUPŞAIU, dr T. ROTH,
dr. C. MACOVESCU, dr. E. SZÁSZ
Institutul d igienă – Cluj

Un factor care poate condiţiona orientarea şcolară şi profesională a elevilor este starea sănătăţii lor. Aceasta se reflectă în integritatea lor fizică şi psihică, în capacitatea de adaptare la regulile de convieţuire socială şi în randamentul şcolar.

De fapt, OSP nu este o sarcină directă a medicului şcolar. Cu toate acestea, el trebuie să aducă contribuţia sa în cadrul colectivului care-şi asumă răspunderea pentru OSP a elevilor. Intervenţia medicului este cu atît mai necesară, cu cît nu sînt rare cazurile cînd concluziile sale pot să primeze faţă de dorinţele elevului şi năzuinţele familiei, sau chiar faţă de unele aprecieri ori indicaţii ale altor specialişti — pedagog, psiholog etc.[1].

[1] • • • *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Ed. IPN et IE de Paris, 1960 ; Parmentier-M. Beloux, *Médecine d'orientation scolaire et professionelle*, Ed. Masson et C-ie, Paris, 1963 ; E. Pichon, *Développement et psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, E. Masson, Paris, 1965 ; A. Robert, H. Dubas, *L'Hygiène scolaire et universitaire*, Masson et C-ie, Paris 1964.

Bilanţul stării de sănătate şi al aptitudinilor nu poate fi rezultatul numai al unor examinări transversale de moment, ci o reflectare a evoluţiei într-o perioadă mai lungă de timp. De aceea, investigaţiile medico-sanitare trebuie începute timpuriu (cel mai tîrziu din clasele VII—VIII) şi repetate periodic, o dată pe an, dar de fiecare dată în aceeaşi perioadă a anului (abaterea maximă admisibilă fiind de ± 0 pe săptămînă de la un an la altul). În felul acesta, serviciul medico-sanitar poate să sprijine efectiv munca colectivului care se ocupă de OSP a elevilor. Colectivul, la rîndul său, poate sprijini pe medic, dezbătînd cu el rezultatele investigaţiilor proprii, informîndu-l despre modificările observate în starea şi comportarea elevului etc. *Practic, nu se poate vorbi deci de o orientare şcolară şi profesională ştiinţifică, dacă aceasta nu este rodul unei colaborări între familie, educatori, psiholog, sociolog şi medic, sau dacă se neglijează însuşi elevul cu năzuinţele şi idealurile sale.*

Un criteriu în virtutea căruia medicul poate să contraindice anumite profesiuni îl constituie gradul de dezvoltare fizică a elevului. Întrucît în perioada alegerii profesiunii dezvoltarea organismului este încă în plină desfăşurare, concluziile în această privinţă trebuie să fie rezervate. Se va ţine seama însă nu numai de nivelul actual, dar şi de dinamica creşterii din anii anteriori, de faza biologică în care se află (înainte, în timpul sau după puseul de creştere prepuberal), de nivelul de dezvoltare a părinţilor etc. [2].

Dezvoltarea — ca indicator al sănătăţii — nu se limitează numai la aspectul morfologic, la aptitudinile fizice şi fiziologice, ci ea include totodată latura psihologică şi mintală a elevului. Necesitatea cunoaşterii acestor aspecte rezultă din faptul că gîndirea şi inteligenţa contribuie ca mişcările mîinilor să fie mai precise şi executate cu mai multă dexteritate. Cu cît este mai rapidă înţelegerea mişcărilor ce urmează a fi executate, cu atît realizarea lor este mai perfectă.

Trăsăturile caracteriale joacă şi ele un rol de seamă în adaptarea la condiţiile vieţii sociale sau la cele de la locul de muncă. Caracterul nesatisfăcător al muncii depuse — randament scăzut cantitativ şi calitativ — poate fi observat uneori în caz de perturbare a stării afective ori sociale, fără ca nivelul intelectual să fie diminuat [3].

Dacă în cadrul şcolii funcţionează un psiholog, toate examinările şi evaluarea elevului sub aspect psihologic îi revin acestuia. Lipsa lui nu înseamnă însă că medicul şcolar se poate limita la cunoaşterea parţială — numai somatică — a copilului. În absenţa psihologului, medicul va apela la sprijinul directorului şcolar pentru efectuarea unor investigaţii cu caracter psiho-pedagogic. El va interpreta datele determinărilor respective, iar la nevoie va executa unele determinări. De aici rezultă necesitatea ca medicul şcolar să-şi completeze cunoştinţele sale de „pură specialitate" cu cele de psihologie. Pe de altă parte, aceste situaţii relevă, încă o dată necesitatea imperioasă a unei colaborări strînse între diferiţii specialişti din cadrul şcolii.

O altă cerinţă faţă de medic, în legătură cu OSP, constă în necesitatea de a fi la curent cu noţiunile de bază privind procesul tehnologic din diferitele ramuri de producţie. Medicul trebuie să cunoască condiţiile respective de muncă, să fie informat asupra cerinţelor fizice şi neuro-psihice pe care le impune exercitarea diferitelor profesiuni [4].

Medicul trebuie să fie el însuşi un bun educator, căci îngrijirea şi perfecţionarea sănătăţii elevilor nu implică numai tratarea corectă a bolnavilor, dar şi educarea tinerilor, ca ei să ştie a se feri de îmbolnăviri şi să prevină stările dezadaptative [5].

Alături de o calificare adecvată, medicul şcolar are nevoie să dispună şi de timpul necesar pentru abordarea obiectivelor amintite şi să aibă asigurate condiţiile de muncă în colectivităţile şcolare. Rezolvarea acestor chestiuni este de competenţa ministerelor de resort (sănătate şi învăţămînt).

La stabilirea contraindicaţiilor medicale pentru o profesiune este necesar să se ţină seama de datele anamnestice detaliate. Este bine ca aceste date, îm-

---

[2] G. Karsdorf, E. H. Marcusson, R. Neubert, *Schulhygiene*, Ed. a 2-a, Volk und Wissen, Volkseigenes verlag, Berlin 1967; L. P. Aujoulat, *Adolescence et santé mentale*, „La santé de l'homme", Paris, nr. 132, 1964, p. 14.

[3] A. Robert, H. Dubas, *Op. cit.*

[4] *Ibidem*; G. Karsdorf, E. H. Marcusson, R. Neubert, *Op. cit.*

[5] Parmentier-M. Beloux, *Op. cit.*; L. P. Aujoulat, *Op. cit.*

preună cu rezultatele examinărilor, să fie înregistrate într-o fişă medicală care să permită urmărirea dinamică a situaţiei timp de mai mulţi ani [6].

Medicul este în măsură să sublinieze ocupaţiile care urmează să fie evitate din cauza forţei musculare pe care o cere exercitarea profesiunii respective, expunerii la intemperii, la medii insalubre etc., să menţioneze afecţiunea de care suferă elevul şi care motivează activitatea contraindicată. Pentru aceasta, aşa cum s-a arătat mai sus, medicului şcolar i se cere să cunoască condiţiile de muncă şi utilajul necesar în diverse meserii, să aibă cunoştinţe de medicina muncii [7].

Necesitatea cunoaşterii acestor aspecte rezultă din faptul că altele sînt cerinţele şi aptitudinile unui elev care va lucra într-un ritm rapid în ateliere cu aer confinat, unde se depune efort fizic intens, în comparaţie cu unul care va lucra în ritm lent, în aer curat, fără efort prea mare.

Un model pentru stabilirea contraindicaţiilor poate să-l constituie cel recomandat de G. C. Bontilă (de la Institutul de expertiză şi recuperare a capacităţii de muncă din Bucureşti) în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Maladi	Contraindicaţii
Constituţie slabă, anemie, limfatism.	Muncă obositoare sau care necesită efort. Activitate exercitată în aer viciat.
Inima :	
Leziuni valvulare.	Activităţi care necesită deplasare, urcări de scări, mers pe teren ce urcă etc. Căldură şi umiditate atmosferică. Camere cu temperaturi ridicate (cuptor).
Hipertrofie.	Eforturi, urcări, oboseală etc.
Aparatul circulator :	
Epistaxis.	Activităţi în soare, în camere cu temperaturi ridicate etc.
Hemofilie.	Activitate expusă rănirilor cu hemoragii.
Varice.	Activitate în picioare.
Aparatul respirator :	
Bronşite repetate, pleurezii trecute.	Activitate expusă intemperiilor, curenţilor de aer, variaţiunilor bruşte de temperatură, frigului umed.
Tuberculoză sau pretuberculoză.	Activitate ce necesită forţă. Aceleaşi activităţi precedente ; activităţi expuse prafului, emanaţiilor de gaze şi vaporilor. Activitate în aer viciat şi în comun.
Ficat :	
Colemie-icter.	Activitate care cere forţă. Activitate sedentară. Activitate exercitată în frig şi umiditate.
Intestin :	
Hernie.	Activitate ce necesită forţă şi efort.
Enterită.	Activitate expusă frigului şi umidităţii, intemperiilor.

[6] H. Straus, G. Zamfir şi colab., *Îndreptar de igienă*, Ed. medicală, 1966, Bucureşti.
[7] I. Thomazi, *Le poste de travail*, „Revue de l'hygiène et medicine scolaires et universitaires", Paris, 1965, p. 231.

Maladii	Contraindicaţii
Sistem nervos :	
Paralizie, contracturi, spasme. Tremurături, necoordonări.	Activitate ce necesită forţă, iscusinţă, precizie. Activitate expusă accidentelor.
Piele şi anexe :	
Degerături şi crăpături.	Activitate în care se manipulează corpuri solide sau lichide, reci şi iritante ; ce se exercită în frig umed.
Transpiraţia exagerată a mîinilor.	Activitate ce necesită curăţenie absolută a obiectelor manipulate.
Afecţiuni cutanate cronice.	Activitate ce necesită scufundarea membrelor în apă sau în soluţii chimice.
Sistemul musculo-articular :	
Artrofie — pseudo-hipertrofie.	Activitate ce necesită forţă sau oboseală.
Retracţii cicatrice.	Activitate ce necesită forţă sau oboseală şi îndemînare.
Anchilozări. Luxaţii.	Activitate supusă accidentelor.
Talpa piciorului plată.	Activitate în picioare. Mînuirea obiectelor grele.
Tarsalgie.	

O altă modalitate de grupare a afecţiunilor pentru a contraindica orientarea elevului spre unele profesiuni ar fi şi următoarea :

— Afecţiuni osoase, deformaţii sau atitudini vicioase ale coloanei vertebrale, picior plat dureros etc., pot condiţiona alegerea unei meserii, în funcţie de poziţia pe care o impune efectuarea ei (şezînd, în picioare).

— Afecţiuni ale pielii sau hipersensibilitatea acesteia contraindică profesiuni care utilizează substanţe iritante pentru piele.

— Cardiopatiile contraindică activitatea în umiditate, la frig, cu efort fizic, la altitudine etc.

— Afecţiunile pulmonare — astmul sau dilataţia bronşică, TBC, contraindică profesiuni în aer impurificat.

— Afecţiunile aparatului urinar fac incompatibilă munca ce necesită efort muscular intens, activitate în frig, umiditate, contactul cu substanţe toxice etc.

— O atenţie deosebită trebuie acordată aparatului digestiv, mai ales în cazul profesiunilor care implică un intens efort muscular, căci acesta necesită o funcţie digestivă impecabilă şi o activitate nederanjată a glandelor endocrine.

Medicul şcolar va ţine seama şi de funcţionalitatea sistemului nervos, a organelor de simţ — acuitatea vizuală şi acustică etc. — la contraindicarea medicală a unei profesiuni [8].

La examinările efectuate pentru a cunoaşte starea de sănătate şi contraindicaţiile medicale pe care le implică aceasta, în privinţa OSP, noi am procedat după acest al doilea sistem de grupare. Investigaţiile au cuprins 1151 elevi de clasa a VIII-a. Datele examinărilor au fost înregistrate în fişa de sănătate amintită [9]. La analiza datelor, în 22,2% din cazuri au fost puse în evidenţă afecţiuni care contraindică, sub aspect medical, o serie de activităţi. În ordinea frecvenţei lor procentuale ele au fost următoarele :

— Deformaţii osoase dureroase (inclusiv picior plat) şi sechele osteomusculare 20,7%

— Afecţiuni cardio-vasculare (inclusiv hipertensiunea arterială) 5,7%

[8] Parmentier-M. Beloux, *Op. cit.*; A. Robert, H. Dubas, *Op. cit.* ; G. Karsdorf, E. H. Marcusson, R. Neubert, *Op. cit.*

[9] H. Straus, G. Zamfir şi colaboratorii, *Op. cit.*

— Tulburări vizuale	15,0%	— Afecţiuni digestive (inclusiv hepatita)	5,2%
— Debilitate fizică	14,4%	— Stări alergice	2,0%
— Boală reumatismală	12,8%	— Afecţiuni respiratorii	1,8%
— Afecţiuni neuro-psihice	11,9%	— Tulburări auditive	0,8%
— Discrinii	7,4%	— Diverse (malformaţii congenitale, Tbc ganglionar, hemofilie, afecţiune renală, diabet).	2,3%

Activităţile contraindicate din cauza acestor afecţiuni au fost cele de mai jos :

— cu efort fizic mărit	32,9%	— cu efort intelectual intens	5,9%
— în frig şi umezeală	17,1%		
— în ortostatism (în picioare)	12,4%	— în praf, substanţe toxice, şi chimice	5,0%
— cu tensiune nervoasă intensă	9,4%	— în poziţie şezînd	5,0%
— cu efort vizual crescut	7,9%	— conductori de locomotive şi auto	4,4%

După cum am văzut, în cadrul examinărilor medicale efectuate de noi, debilitatea fizică (hipodezvoltarea staturo-ponderală) a ocupat a treia poziţie în ordinea frecvenţei (14,4%) cazurilor de contraindicaţie pentru anumite profesiuni. Avînd în vedere că, în majoritatea lor elevii au fost în vîrstă de 14—15 ani, cînd dezvoltarea organismului este încă în plină desfăşurare, la examinările viitoare se va urmări cu atenţie deosebită ritmul anual de creştere staturo-ponderală a acestor elevi, pentru a cunoaşte dacă, sub acest aspect, contraindicaţiile îşi vor păstra valabilitatea şi în anii următori.

O dată cu depistarea şi cu luarea în evidenţă a elevilor cu contraindicaţii medicale, pentru a putea aplica măsurile de înlăturare a defecţiunilor (în cazul dat, debilitatea fizică), medicul şcolar este dator să urmărească şi cauzele care au influenţat rămînerea în urmă a dezvoltării fizice şi reflectarea acestei stări în activitatea şi randamentul şcolar al elevilor respectivi.

În cadrul investigaţiilor întreprinse, ne-am propus să urmărim eventualitatea unor asemenea legături între dezvoltarea staturală şi atenţia elevilor. Am ales acest proces psihic pentru importanţa lui în procesul instructiv-educativ şi în activitatea de mai tîrziu, dar şi pentru faptul că variaţiile lui au fost frecvent sesizate de corpul didactic, de părinţi şi de medic, în funcţie de oboseala şcolară, morbiditatea, alimentaţia, odihna elevilor etc.

Investigaţiile noastre au cuprins 958 elevi la care, alături de determinarea înălţimii, s-a urmărit şi procesul de atenţie prin 3 probe psihologice (bararea după metoda Toulouse-Piéron ; calculele aritmetice după Kraopelin, şi de căutare a cifrelor după Poppelreuter modificat). Concomitent cu sprijinul corpului didactic, au fost analizate condiţiile vieţii familiale, utilizînd în acest scop un chestionar tip [10] şi s-a urmărit felul în care se reflectă variaţiile atenţiei în randamentul şcolar al elevilor. În acest scop, elevii au fost împărţiţi în trei categorii, arbitrar stabilite în raport cu media notelor obţinute la materiile teoretice (randament şcolar slab, mijlociu şi bun).

Rezultatele probelor psihologice au fost analizate atît cantitativ, cît şi calitativ, pe baza indicilor statistici (media $= \bar{x}$ şi abaterea sigmatică $= 0$). Sub aspect cantitativ, fiind luate în considerare numai rezultatele corecte ale probelor, elevii au fost împărţiţi în trei categorii : cu atenţia bună (B) au fost consideraţi elevii cu valorile probelor peste $\bar{x}+0$; mijlocie (M) cei între $\bar{x}\pm0$; iar slabă (S) cei sub $\bar{x}$—0. S-a apreciat ca avînd atenţia B, M sau S elevul care a obţinut rezultate asemănătoare la cel puţin două din cele trei probe [11].

[10] A. Antal, O. Golgoţiu, L. Sandulache, *Contribuţii la studiul tulburărilor de adaptare şcolară ca indicator al stării de sănătate*, „Pediatria", Bucureşti nr. 1/1965, p. 65.

[11] Lia Sandulache, A. Antal, A. Bota, A. Popescu, A. Ştirbu, *Studii privind variaţiile atenţiei la copiii de vîrstă şcolară*, II. Congresul naţional de igienă, Bucureşti, 1968.

Din punct de vedere calitativ aprecierea s-a făcut la proba de barare, ţinînd cont, pe lîngă numărul semnelor corect barate, atît de omisiuni cît şi de erori [12]. Etalonul a fost stabilit (după G. C. Bontilă) : pînă la 25 centile calitatea probei a fost considerată slabă (S) ; între 25 şi 75 centile mijlocie (M) ; bună (B) peste 75 centile.

Rezultatele probelor psihologice au fost analizate în raport cu dezvoltarea fizică, cu randamentul şcolar al elevilor, cu ocupaţia şi gradul de şcolarizare al părinţilor, cu condiţiile de locuit etc.

În raport cu dezvoltarea fizică, elevii au fost repartizaţi în clase cu talia mare, mijlocie şi mică (clasele au fost stabilite în funcţie de x şi 0, ca şi categoriile pentru atenţie). Părinţii elevilor au fost împărţiţi în trei categorii (grad superior de şcolarizare — înglobînd pe cei cu bacalaureat şi învăţămînt superior ; mijlociu — înglobînd pe cei cu V—VIII clase de învăţămînt general şi şcoli profesionale ; inferior — înglobînd pe cei cu I—IV clase).

La analiza datelor, s-a constatat că elevii din clasa mare de dezvoltare fizică, în 75%, au avut atenţia B însoţită, în 54% din cazuri, de un randament şcolar bun. La cei din clasa mică de dezvoltare, frecvenţa elevilor cu atenţia B a fost de 14%, iar medie bună la învăţătură au avut 29% dintre ei. Diferenţele procentuale dintre grupe au fost statistic valabile ($p<0,05$).

Rezultate asemănătoare, în raport cu talia au fost găsite atît la analiza cantitativă, cît şi la cea calitativă a atenţiei prin proba de barare. Astfel, la elevii cu talia mică, atenţia a fost mai frecvent slabă (22,8—41,2%) decît la cei mai înalţi de statură (talia mare = 12,1% şi 17,6%). La aceştia atenţia bună a avut o frecvenţă mai ridicată. Datele — şi în aceste cazuri — de cele mai multe ori au fost semnificative statistic ($p<0,05$), aşa după cum rezultă din tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Talia	nr. elevi	Atenţia (% de elevi)					
		Cantitativ			Calitativ		
		slabă	mijlocie	bună	slabă	mijlocie	bună
Mică	136	22,8	71,3	* 5,9	41,2	44,1	* 14,7
Mijlocie	561	14,8	70,2	15,0	32,4	55,4	* 12,2
Mare	165	12,1	60,6	* 27,3	17,6	64,2	18,2

* Diferenţa procentuală statistic valabilă ($p < 0,05$) între frecvenţa elevilor cu atenţia slabă şi bună.

În raport cu gradul de şcolaritate şi ocupaţia părinţilor s-a observat că la copiii din părinţi cu şcolaritate inferioară, atenţia şi randamentul slab la învăţătură au apărut în 78% din cazuri. Frecvenţa lor a fost de 48% dacă şcolaritatea părinţilor a fost de nivel mijlociu şi de 25% în cazul părinţilor cu şcolaritate superioară. Diferenţele au fost şi în acest caz statistic valabile ($p<0,01$).

Variaţii asemănătoare sub ambele aspecte (cantitativ şi calitativ) s-au observat la analiza probelor de barare în raport cu şcolaritatea părinţilor (tabelul nr. 3).

[12] G. C. Bontilă, *Tehnica testelor psihologice*, Ed. Cartea Românească, Bucureşti ; Al. Roşca, *Tehnica psihologiei experimentale şi practice*, Ed. Inst. psih. al Universităţii, Cluj, 1947.

Tabelul nr. 3

Şcolaritatea părinţilor	nr. subiecţi	Atenţia (% de elevi)					
		Cantitativ			Calitativ		
		slabă	mijlocie	bun	slabă	mijlocie	bună
inferioară	266	25,4	65,1	* 9,5	35,3	53,4	*11,3
mijlocie	370	11,4	71,3	17,3	27,3	61,1	*11,6
superioară	322	7,9	70,0	* 22,1	26,1	54,7	*19,2

* Diferenţa procentuală statistic valabilă ($p < 0,05$) între procentul celor cu atenţia slabă şi bună.

De menţionat este faptul că determinările noastre biometrice efectuate la diferite loturi de şcolari au arătat deosebiri asemănătoare şi în privinţa dezvoltării somatice a copiilor în funcţie de ocupaţia şi de gradul de şcolarizare al părinţilor.

Condiţiile de locuit au influenţat de asemenea atenţia elevilor. Astfel, în încăperi aglomerate frecvenţa elevilor cu atenţia B a fost de 14%. Frecvenţa lor a crescut la 62% dacă numărul persoanelor cu care a locuit elevul în cameră a fost mai mic. Dezvoltarea fizică a evoluat în acelaşi sens în raport cu gradul de aglomeraţie din încăperi. Tot astfel, în ce priveşte randamentul şcolar, frecvenţa celor slabi la învăţătură a fost mai ridicată în rîndul celor cu locuinţe aglomerate. Diferenţele au fost confirmate statistic ($p<0,05$).

În raport cu alţi factori — dimensiunea familiei, rangul naşterii — s-au observat tendinţe asemănătoare cu cele mai sus descrise, dar diferenţele n-au fost semnificative din punct de vedere statistic.

Variaţiile atenţiei, în multe cazuri, au fost concordante cu asociaţiile randamentului şcolar al elevilor. Astfel, la elevii cu atenţia S randamentul şcolar a fost slab în 58,3%—67,0% de cazuri şi bun în 10,7%—7,3%. La cei cu atenţia B randamentul slab a apărut în 2,1%—16,8% de cazuri, iar cel bun în 64,2%—51,1%. Diferenţele au fost confirmate statistic ($p<0,01$). (Vezi tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4

Cantitativ atenţia	nr. subiecţi	Randament şcolar (% elevi)			Calitativ atenţia	Randament şcolar (% elevi)		
		slab	mijlociu	bun		slab	mijlociu	bun
slabă	216	67,0	25,7	7,3	slabă	58,3	31,0	10,7*
mijlocie	414	31,8	36,0	32,2	mijlocie	26,6	37,0	36,4
bună	95	16,8	32,1	51,1	bună	2,1	33,7	64,2*

* Diferenţele procentuale statistic valabile ($p < 0,01$) între frecvenţa celor cu randament şcolar slab şi bun.

Faptul că nu s-a constatat întotdeauna un paralelism între atenţie şi randamentul şcolar nu infirmă rolul ei în activitatea şcolară, ci arată că, aşa cum se ştie, intervin şi alte procese psihice şi chiar alţi factori.

Credem că datele de mai sus subliniază în suficientă măsură necesitatea ca medicul şcolar, urmărind OSP a elevilor, să cunoască atît starea sănătăţii somatopsihice a acestora în toată complexitatea ei ca indicator al sănătăţii, cît şi factorii care o pot influenţa.

Un alt indicator al stării de sănătate îl constituie morbiditatea. Afecţiunile de care suferă elevii, sau sechelele consecutive acestora, aşa cum s-a arătat deja, pot ele însele să contraindice anumite profesiuni. Afară de aceasta, anumite boli

cauzează sau întreţin stări dezadaptative [13] ce se manifestă ca tulburări comportamentale, de caracter, sau legate de procesele de cunoaştere (gîndire, memorie, atenţie etc.).Tulburările de acest gen pot să constituie cauza pentru contraindicarea acelor profesiuni care sînt legate de relaţii directe cu publicul ori necesită efort intens de gîndire, memorie, atenţie etc. Din aceste motive, tulburările de adaptare trebuie să stea în atenţia medicului şcolar, pentru a le depista din timp, căci ele constituie un indicator tot atît de important al stării de sănătate ca şi dezvoltarea sau morbiditatea [14].

O dată cu depistarea tulburărilor de adaptare trebuie căutate şi cauzele care le-au generat sau le întreţin, pentru a fi eliminate, în vederea readucerii elevilor într-o stare echilibrată. Cauzele acestor tulburări, alături de bolile suferite de copii sau de părinţii lor, pot să le constituie oboseala şcolară, condiţiile familiale nefavorabile, orientarea profesională greşită etc.

Frecvenţa şi intensitatea stărilor dezadaptative variază şi cu starea biologică a organismului. Ele apar mai ales în pubertate, cînd activitatea neurohormonală, fiind mai accentuată, poate să le intensifice. Pentru combaterea acestor stări se preconizează înlăturarea cauzelor care le întreţin, educaţia fizică şi sportul, corect şi sistematic aplicate [15], antrenarea elevilor în exerciţiul artei, asigurarea unei corecte orientări şcolare şi profesionale.

METODOLOGIA CENACLULUI LITERAR AL ELEVILOR

Prof. TUDOR OPRIŞ
Liceul „M. Eminescu", Bucureşti

I. SCOP

În sfera largă a educaţiei estetice în şcoală, cercul de creaţie sau „cenaclul", cum i se mai spune, este menit să realizeze un obiectiv important şi anume dezvoltarea aptitudinilor şi talentului literar al elevilor.

Un astfel de cerc nu tinde să formeze de la bun început scriitori, ci doar să creeze condiţii de activitate care să mijlocească consolidarea aptitudinilor. Subordonînd obiectivele acestui cerc sarcinilor frontale ale învăţămîntului de cultură generală şi celor speciale ale studiului limbii şi literaturii române, profesorul nu trebuie să neglijeze faptul că din rîndul celor mai dotaţi elevi din ultimele clase de liceu se va selecţiona viitoarea generaţie de scriitori ai patriei noastre. Istoria literaturii confirmă acest fapt. Majoritatea reprezentanţilor de frunte ai poeziei, prozei şi dramaturgiei şi-au făcut ucenicia literară în liceu, iar primele lor manifestări creatoare datează din această perioadă, debutul fiind legat de obicei de revistele şcolare. Descoperirea, încurajarea şi orientarea timpurie a talentului, asigurarea unei ambianţe favorabile de creaţie au constituit premise hotărîtoare ale orientării profesionale şi evoluţiei scriitoriceşti.

Cenaclurile literare reprezintă o adevărată pepinieră de talente care, stimulate şi bine orientate artistic şi ideologic, vor putea exploda cu vigoare şi originalitate în grădina literaturii noastre, în momentul cînd împlinirea lor scriitoricească va justifica primul contact cu marele public.

El ridică însă multiple şi complexe probleme de formă şi conţinut a căror rezolvare pedagogică nu a intrat însă pe deplin în preocuparea literaturii de specialitate, atît din ţara noastră, cît şi din străinătate.

Dacă problema muncii diferenţiate cu elevii talentaţi şi chiar crearea unor clase speciale cu elevi excepţionali în interiorul şcolilor de cultură generală ispiteşte pedagogia occidentală, mai ales franceză [1] şi americană [2], şi începe să se pre-

---

[13] A. Antal, O. Golgoţiu, L. Sandulache, *Contribuţii la studiul tulburărilor de adaptare şcolară ca indicator al stării de sănătate*, „Pediatria" nr. 1/1965, p. 65.

[14] *Ibidem.*

[15] A. Antal, *Les exercices physiques et leur influence sur l'activité neuropsyhique des écoliers*, „Revue de neuropsychiatrie infantile", Paris, nr. 4—5/1966, p. 377—383.

[1] M. Brassart, *La recherche des aptitudes dans le premier cycle*, „Education nationale", Paris, 1963, nr. 12, p. 11 ; G. Delaisement *Les dans intellectuels*, „L'Ecole et la nation", Paris, 1963, p. 120 ; L. Sève, *Formation littéraire et culture générale*, „Cahiers pédagogiques", Paris, 1959, nr. 15.

[2] Elisabeth Monroe Dews, *The development of talent*, „Teacher College Record", New-York, 1963, nr. 3, p. 210—219 ; M. Harrie Selznick, *Direction for future. action*, „Exceptional Childern", Washington, 1965, nr. 7, p. 356—360 ; Trent Burrows, Alvina, *Encouraging talented childeron to write*, „Education", Indianopolis, 1967, nr. 1, p. 31—34.

figureze și în România[3], organizarea cercurilor de creație literară nu este statuală metodologic, o astfel de activitate căpătînd un caracter de „préoccupation libre" sau „free divertisment" pentru obținerea apetitului elaborativ la elevii dotați în această direcție.

Pedagogii din țările socialiste prevăd în ansamblul activităților extrașcolare organizarea unor cercuri analoge, cărora însă cercetătorii nu le-au acordat studii speciale.

Nu-i mai puțin adevărat însă că e o întreprindere destul de dificilă să normezi metodic o astfel de activitate care vizează o serie de probleme subtile, cum ar fi depistarea talentelor, pătrunderea în esența actului de creație literară, însușirea creatoare a tehnicii literare și a spiritului modern, dirijarea diferențiată a elevilor talentați în raport cu particularitățile temperamentului lor artistic — dificultăți care explică rezerva cercetătorilor în abordarea unor lucrări consacrate în mod special acestui tip de cerc literar. Totuși, amploarea pe care a căpătat-o în ultima vreme mișcarea literară din școlile patriei noastre *, conturarea unor rezultate interesante și promițătoare impun elaborarea unui studiu de sistematizare, de generalizare teoretică și de îndrumare concretă a acestei activități de o deosebită valoare instructiv-educativă. De aceea, modesta noastră încercare de a schița principalele aspecte metodice ale cercului de creație literară — pe baza experienței de conducător al cenaclului Liceului „M. Eminescu" și al cenaclului elevilor din capitala țării, ca și din datele pe care ni le-a furnizat munca noastră de organizare și conducere a activității de creație literară în taberele centrale care au întrunit cele mai talentate condeie din rîndul liceenilor și pionierilor țării — se înscrie pe orbita acelor lucrări a căror unică veleitate este să deschidă calea studiilor aprofundate ce vor urma.

II. TIPOLOGIA CERCURILOR DE CREAȚIE LITERARĂ

Adeseori se face o confuzie între cercul de literatură și cel de creație literară. În multe școli din țară aceste cercuri fuzionează, deși sferele lor de activitate sînt deosebite. Astfel, cercul de literatură, unde de obicei se adîncesc temele programei analitice, la limba română, grupează pe elevii cu atracție pentru studiul literaturii, iar cenaclul reunește pe elevii cu aptitudini de creație literară, căutînd să le stimuleze interesul pentru studiul aprofundat al artei scriitoricești și al cerințelor esteticii moderne și să-i ajute în desăvîrșirea talentului. Această diferențiere este absolut necesară la nivelul liceelor, unde avem de-a face, mai ales în ultimele clase, cu talente puternic conturate, care au nevoie de un mediu specific de respirație artistică.

În cadrul școlilor generale, unde cercul literar, cu toate variantele lui legate de particularitățile de vîrstă, poate include și pe acei elevi cu propensiune pentru creație originală lirică sau epică — destul de nebuloasă încă — cenaclul literar mi se pare prea pretențios. Totuși, se pot organiza de către consiliile pionierești — la nivelul sectoarelor, comunelor mai mari și orașelor — cenacluri pionierești selective care să întrunească pe cei mai talentați pionieri din școlile generale aparținînd unității administrative respective, de preferință pe cei premiați și menționați la concursul literar inițiat anual, pe faze, de către Consiliul Național al Organizației Pionierilor. Experiența cenaclului de la „Palatul Pionierilor" din București, care înmănunchează pe cei mai dotați pionieri ai Capitalei, ni se pare edificatoare. Fără îndoială că ambianța de interstimulație, asistența unor profesori pricepuți, contactul frecvent cu scriitorii explică progresul considerabil făcut de unii pionieri ale căror creații ating nivelul publicabilității.

În afara nucleului de bază care este cenaclul din școală, pentru elevii claselor mari, dornici de confruntări cu colegii lor din alte licee, o formă superioară de organizare o reprezintă *cenaclul orășenesc*, cu un sediu central, patronat de comi-

---

[3] Tudor Opriș, *Sînt necesare și clase speciale pentru elevii talentați la literatură*, „Gazeta învățămîntului" nr. 962, 1968.

* Pînă în prezent au apărut circa 500 titluri de reviste școlare, în care colaborează peste 8 000 de condeie tinere, au fost tipărite aproximativ 150 de antologii și culegeri municipale și județene, iar concursul de creație literară organizat în anul 1968 de Consiliul Național al Organizației Pionierilor a antrenat peste 80 000 de elevi de pe tot cuprinsul țării.

tetul U.T.C. şi de inspectoratul şcolar. Primul cenaclu de acest gen, „Săgetătorul", a luat fiinţă în anul 1967 la Bucureşti, polarizînd aproximativ 100 din cele mai reprezentative talente din peste 30 de licee ale Capitalei. La iniţiativa şi după modelul „Săgetătorului" s-au organizat într-un timp scurt cenacluri asemănătoare la Iaşi, Timişoara, Brăila, Bistriţa-Năsăud etc.

Confruntarea la nivel naţional a celor mai înzestrate condeie se face prin mai multe căi :

— Direct, prin tabăra de vară a creatorilor literari din licee şi prin tabăra premiaţilor pe ţară la concursul de literatură iniţiat de Consiliul Naţional al Organizaţiei Pionierilor, unde funcţionează timp de 2 săptămîni un cenaclu model.

— Indirect, prin telecenaclul „Albatrosul" şi prin cenaclul radiofonic al tineretului, unde se dezbat probleme de creaţie literară, se popularizează cenacluri fruntaşe şi sînt invitaţi să-şi prezinte producţiile originale cei mai dotaţi elevi.

— Prin intermediul presei de tineret : suplimentul literar lunar „Preludiu" al „Scînteii tineretului" — embrion al unei reviste pe ţară a elevilor — şi revista „Cutezătorii", care rezervă din cînd în cînd cîte o pagină creaţiei literare pionereşti.

— Prin editarea unor „Antologii" cuprinzînd creaţiile celor mai reprezentative talente şcolăreşti de pe cuprinsul patriei.

III. PREDISPOZIŢII, APTITUDINI, TALENT LITERAR

Formularea unei judecăţi de valoare asupra posibilităţii creatoare a elevilor — punctul de plecare pentru organizarea activităţii concrete a cercului — implică o scurtă incursiune în capitolul psihologiei consacrat „predispoziţiilor, înclinărilor, aptitudinilor şi talentului".

Aparent, foarte mulţi elevi, mai ales din clasele mici, au predispoziţii pentru creaţia literară. Compunerile şcolăreşti cu o medie mai ridicată de notaţii personale, cu o acuitate sporită a analizatorului vizual, capabil să perceapă aspecte fine ale realităţii sau a analizatorului auditiv, sensibil la variaţiile ritmice ale construcţiilor verbale, alături de o imaginaţie supralicitată, confirmă la un număr destul de mare de elevi din clasele III—IV prezenţa predispoziţiei creativ-literare. Învăţătorii cu care am discutat au estimat că 30—40% din elevii lor dovedesc o înclinare literară, ţinînd seama de percuţia observaţiei, de bogăţia fanteziei şi a asociativităţii verbale.

În clasele V—VIII profesorii de limba română ne-au semnalat că 6—8 elevi din fiecare clasă au înclinări pronunţate spre creaţia literară, aprecierea referindu-se la modul artistic de organizare a impresiilor, la plasticitatea stilului şi la o tendinţă de a depăşi şablonul formulărilor livreşti. „Jurnalele" personale, „oracolele" şi încercările de versificaţie constituie o dovadă grăitoare.

Sondajele noastre efectuate în anii 1964—1966 asupra elevilor Liceului „M. Eminescu" au scos în evidenţă că, în medie, 20 elevi dintr-o sută au în clasa a IX-a propensiuni literare. În clasa a X-a jumătate din ei abandonează aceste preocupări, ca în ultima clasă de liceu să rămînă credincioşi pasiunii lor doar 7—8 elevi din întreaga promoţie. După încheierea şcolii doar 2—3 absolvenţi continuă să-şi cultive vocaţia în cadrul cenaclurilor studenţeşti şi eventual să se afirme publicistic ca talente autentice.

Care este explicaţia descreşterii progresive în raport cu creşterea în vîrstă a numărului de elevi care „promit" sub raportul creativităţii literare ?

Numărul mare de elevi „aparent" dotaţi la clasele III—IV se explică prin particularităţile gîndirii concrete a vîrstei, care se acomodează cu aspectele sensibile ale realităţii şi chiar găseşte o plăcere în a „descoperi" lumea înconjurătoare cu ajutorul noţiunilor însuşite. Particularităţile anatomo-fiziologice ale vîrstei mici creează aşadar o premisă naturală a naşterii predispoziţiei pentru comunicarea literară.

În clasele V—VIII, o dată cu amplificarea activităţii cognitive, încep să se stabilizeze unele particularităţi ale activităţii nervoase superioare care transformă la început predispoziţia în înclinaţie şi apoi înclinaţia în aptitudine. De la această vîrstă diferenţierile în aptitudini încep să fie condiţionate de particularităţile interacţiunii primului cu cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Cercetînd caietele de limba română ale elevilor din clasele VII—VIII sau analizînd o lucrare de sondaj de tipul unei compoziţii libere („Toamna", „Primăvara", „Cum am petrecut vacanţa", „O plimbare prin noile cartiere" etc.), se va desprinde

un aspect relevant. Majoritatea lucrărilor vor indica o înclinare destul de accentuată pentru generalizare și abstractizare, pentru organizarea impresiilor după un plan logic, o grijă manifestă pentru comunicarea exactă a datelor de observație, o relativă detașare de obiect. Elementele livrești, rezultate din lecturile particulare sau din însușirea unor locuri comune din limbajul critic și literar, abundența truismelor stilistice, adăugate celorlalte particularități, vin să confirme la această vîrstă preponderența *tipurilor abstracte și intermediare*. Acestea nu asigură un teren nativ favorabil pentru consolidarea și dezvoltarea aptitudinilor de creație literară. Puțini elevi, cam 10%, după modestele noastre sondaje, se definesc ca tipuri predominant artistice, caracterizate prin vivacitatea impresiilor nemijlocite, prin plasticitatea percepției și memoriei, prin bogăția imaginației și mobilitatea sensibilității. Dintre aceștia se detașează două subtipuri. *Subtipul plastic*, vizual prin excelență, se realizează mai ales în planul cuvîntului, alegînd acele elemente lexicale încărcate de virtuți sugestive, capabile de a se organiza într-o metaforă sau a construi o viziune. *Subtipul emoțional*, de obicei senzitiv, imprimă textului o puternică coloratură afectivă, rezultată dintr-o intensă trăire interioară a momentelor compoziționale.

O dată cu trecerea spre vîrsta mare (cl. IX—XII) interesele de cunoaștere capătă un caracter de stabilitate, legat de orientarea generală a personalității. Se accentuează atitudinea electivă a elevilor față de anumite domenii de cunoștințe. Acum se manifestă predilecțiile pentru literatură în genere și pentru creația literară originală în particular și sporește interesul pentru astfel de preocupări. Interesele stimulează munca suplimentară independentă. În mod general, se trece de la vagile înclinații literare la aptitudinile creativ-literare bine conturate. Acest proces calitativ se sincronizează cu procesul firesc de trecere de la plăcerea spontană a comunicării literare, caracteristică vîrstelor mică și mijlocie, la necesitatea deliberată a comunicării, specifică vîrstei mari, de la actul creației conceput ca un joc, la actul creației conceput ca un fapt de personalitate. Nevoia de originalitate, de singularizare, este structurală vîrstei mari, în timp ce în clasele școlii generale domină tendința de imitare a modelelor îndrăgite care se studiază în școală. Datorită tocmai caracterului deliberativ pe care îl îmbracă preocuparea literară în această perioadă, se produce rărirea considerabilă a numărului elevilor care se consacră creației literare. Intervine aici și autoselecția, în care intră ca factori dinamici calitatea și intensitatea aptitudinii.

La 16—18 ani se produce momentul critic al separării elevilor cu aptitudini de cei cu talent. Experiența noastră infirmă — în direcția creației literare — afirmația unor psihologi că o aptitudine „cultivată" se poate substitui talentului, reușind după un oarecare rodaj să concureze valoric produsele talentului autentic. Am constatat că strădaniile unor elevi cu aptitudini n-au putut înlătura plafonarea lor artistică și că însușirea unor aspecte formale ale tehnicii beletristice s-a finalizat în realizarea unor versificații corecte sau unor proze oneste, lipsite însă de fiorul originalității. Desigur că oricare cenaclu are în componența sa și numeroși elevi numai cu aptitudini de creație literară. Ei se vor retrage pe parcurs, pe măsură ce se conving de propriile lor limite și își găsesc aptitudini mult mai conturate pentru alte domenii de activitate.

Munca de îndrumare trebuie să se îndrepte cu precădere asupra elevilor cu adevărat talentați. Talentul constituie o formă calitativ superioară de manifestare a aptitudinii literare, deosebindu-se de aceasta prin noutatea și originalitatea rezultatelor activității.

Desigur că este foarte greu să ne pronunțăm cu hotărîre și suficiență în privința talentului unui elev. Sîntem uneori furați de strălucirea fugară a unei aptitudini cu o mare capacitate de exteriorizare, ori păcăliți de o dispoziție trecătoare sau chiar de o ambiție de moment care, o dată satisfăcută pe planul performanței, se estompează sau iese cu totul din ecranul interesului. Cîți elevi cărora le-am acordat cu ușurință certificate de talent în timpul liceului n-au intrat într-un anonimat deplin în perioada studenției? De cîte ori nu ne-am înșelat acordînd un credit minor unor elevi care, mai tîrziu, s-au afirmat viguros pe tărîm literar?

Talentul se caracterizează prin *stabilitate și constanță*, indiferent de ritmul său de evoluție și are nevoie pentru a se maturiza de anumite condiții de existență. În primul rînd, el nu poate supraviețui fără *activitate continuă*. Exercițiul scriitoricesc este absolut necesar și părăsirea lui frecventă slăbește sistemele necesare de conexiuni condiționate. Este drept că există la talentele statornice anumite perioade de stagnare sau de reflux creator, dar acestea, ca și perioada de repaus a iernii, regenerează forța germinativă a talentului. De aceea, trebuie urmărit cu

atenție dacă „tăcerea" prelungită a unor elevi talentați înseamnă o sleire a interesului sau o reculegere în vederea unei noi explozii artistice. În al doilea rînd, fortificarea talentului în perioada adolescenței depinde în mare măsură de *conținutul cît mai divers și bogat al activității.* Această condiție ridică problema raportului dintre talent și cultură. Cultura literară nu substituie talentul, dar îi dă osatură, amplitudine, elemente de comparare și de discernere, necesare găsirii celei mai potrivite și celei mai personale căi de afirmare. Iată de ce se impune ca cenaclul literar să ofere componenților săi forme cît mai variate de cultivare și de valorificare a talentului. În al treilea rînd, *educarea talentului este inseparabilă de educarea caracterului.* Cultivîndu-se răbdarea, seriozitatea, perseverența și scrupulul travaliului artistic, interesul viu și pasiunea pentru tot ce ar putea constitui izvor de inspirație, modestia și simțul valorii personale, se va asigura consolidarea aptitudinilor și a profilului profesional.

Cel mai precis barometru și cel mai necruțător judecător al talentului rămîne însă timpul. El va decide în ultimă instanță asupra existenței sau nonexistenței lui, măsurîndu-i dimensiunile după rezistența produselor sale.

IV. CALITĂȚILE NECESARE PROFESORULUI CONDUCĂTOR DE CENACLU LITERAR

S-ar părea la prima vedere că prezența celui mai bun profesor de limba română din școală la conducerea cenaclului oferă suficiente garanții de succes. Lucrurile nu stau tocmai așa, deoarece este posibil ca profesori excelent cotați profesional să nu reușească să facă față acestei munci. Calitatea materialului uman și specificul activității de creație literară pretind aptitudini speciale, care nu intră obligatoriu în sfera calităților ce definesc obișnuit un foarte bun profesor la catedră. Profesorul trebuie să fie un om entuziast, să se identifice pînă la contopire cu valul de trăiri ale copiilor, păstrîndu-și totuși luciditatea și busola critică a maturului. Orice semn de obosire sau de plictiseală, de dezinteres sau de expediere ironică acționează inhibant asupra „tonusului" muncii cenaclului. Prospețimea sufletească, energia iradiantă a unei munci făcute cu competență, dar și cu totală dăruire, asigură climatul favorabil efervescenței și emulației artistice. Fără să abandoneze regimul de cerințe și de exigențe impus de raportul profesor-elev, el trebuie să elimine orice fel de rigiditate în ținută și atitudine, pentru a realiza atmosfera simpatetică de intimitate și încredere fără de care sufletele deosebit de impresionabile ale acestor copii rămîn permanent închise. El nu trebuie să cenzureze cu asprime nevoia de originalitate, micile capricii sau fronde adolescente care nu depășesc limita bunei-cuviințe. Aceste manifestări care deranjează pe profesorul „ortodox" sînt funcționale firilor artistice și ele se atenuează pe măsură ce așezarea și disciplinarea lumii interioare atrag după sine echilibrarea comportamentului, renunțarea la poza „teribilistă" și la ostentația adolescentă. Se cere de asemenea ca profesorul conducător de cenaclu să nu fie doar un specialist închis între parametrii culturii de „program și manual". Munca de informare literară în cenaclu vine să completeze munca de la catedră, să construiască peste temeliile solide ale studiului clasicilor — făcut în orele de curs și indispensabil culturii unui artist — suprastructura literaturii actuale, române și mondiale, mediul de existență concretă a viitorului scriitor. Acest lucru impune profesorului o informare la zi cu toate noutățile din țară și străinătate, atît în domeniul beletristic, cît și al esteticii și teoriei literaturii. Numai așa el va putea da o orientare modernă talentului elevilor, va reuși să-i integreze în circuitul firesc al literaturii timpului nostru și să mulțumească setea lor de cunoaștere. În sfîrșit, profesorul trebuie să aibă el însuși aptitudini de creație sau de critică literară, atribut care îi conferă receptivitatea necesară înțelegerii lumii interioare a elevilor săi. El nu trebuie să-și impună punctul de vedere — oricît de academic ar fi el — folosind argumentul autorității. Am constatat adeseori că acest lucru duce la înăbușirea personalității elevilor, la uniformizarea și șablonizarea creației acestora sau la refuzul de a mai participa la cenaclu.

Cea mai mare calitate a conducătorului unui cenaclu este plasticitatea afectivă și intelectivă, arta de a se identifica cu fiecare univers artistic, de a-l judeca pe poziția particularităților sale structurale. Este greu ca un om de litere să nu-și manifeste direct sau indirect preferințele, însă trebuie — în calitatea pe care o are — să nu croiască pe elevi după chipul și asemănarea idolului său literar și

nici să absolutizeze anumite principii estetice sau anumite elemente tehnice. A pleda exclusivist pentru versul metric sau pentru versul alb, pentru proza realistă sau lirica, pentru stilul clar sau ermetic este deosebit de nociv pentru evoluția scriitoricească a elevilor talentați. Ei trebuie să-și aleagă propria lor cale, rolul conducătorului de cenaclu reducîndu-se la a îndruma și perfecționa maniera lor personală de a gîndi și a se exprima artistic. Numai în felul acesta se vor putea pregăti cu un ceas mai devreme scriitori autentici, pe deplin realizați în formula lor artistică, diverși ca stil și manieră, însă uniți prin efortul comun de a spori prestigiul literaturii românești.

V. DEPISTAREA ȘI SELECȚIA TALENTELOR

Organizarea unui cenaclu școlar este o muncă de răspundere, deoarece este vorba de o formă de activitate continuă, dinamică, din cauza succesiunii neîntrerupte a promoțiilor și care, atunci cînd reușește să realizeze cadrul unor activități prestigioase, poate crea una din cele mai frumoase și durabile tradiții ale unei școli.

Prima etapă în organizarea cenaclului o reprezintă *depistarea talentelor*, operație care trebuie să cuprindă întregul efectiv școlar atunci cînd cenaclul ia ființă și să fie repetată la începutul fiecărui an școlar doar cu noua promoție de absolvenți, atunci cînd aceasta există.

Formele de descoperire a talentelor sînt destul de variate. Pentru a nu scăpa din atenție pe unii elevi talentați care nu se afișează public fie din cauza timidității, fie din teama de a nu fi ridiculizați de colegii „pozitiviști", se recomandă sondarea cu discreție a unor colegi din clasă demni de încredere, care vor dezvălui pe toți prizonierii nedeclarați ai „turnului de fildeș". În acest fel se va avea o evidență destul de clară a efectivului de „condeie" cu care cenaclul pornește la drum.

A doua etapă o reprezintă *selecția talentelor*. Pentru aceasta, chiar de la ședința de constituire se va cere tuturor participanților să prezinte producțiile lor. Lectura acestora va fi edificatoare. De obicei, componenții „ab inițio" ai cenaclului se împart sub raportul talentului în trei categorii distincte: *închipuiții, posibilii* și *reali*.

Închipuiții (pseudotalentele) sînt cei care mimează creația, compunînd versificații anoste sau proze plate de dragul de a poza în fața colegilor. Posibilii (talentele promițătoare) scriu stîngaci, chinuit, însă pe undeva creația lor este străbătută de o undă de emotivitate reală sau de strălucirea de licurici a unei idei originale. Astfel de „semne" artistice sînt repere prețioase pentru a li se acorda atenție și a li se întrevedea posibilități de evoluție. În sfîrșit, reali (talentele certe), fără a atinge maturitatea și perfecțiunea, impresionează din prima clipă cu vitalitatea talentului lor, cu nota pregnantă de originalitate a gîndirii și expresiei artistice. În fiecare școală se întîlnesc 3—4 cazuri de acest gen.

Evident că în componența cenaclului vor intra doar posibilii și reali. Închipuiții vor fi invitați să îmbrățișeze altă formă de activitate, mai apropiată de aptitudinile lor reale. Deschiderea prea largă a porților cenaclului, aplicarea principiului „intră cine vrea, rămîne cine poate" va balasta și irosi considerabil munca profesorului conducător. Cele mai bune rezultate le obțin colectivele de cenaclu restrînse, dar omogene. Impunînd aceste bariere la pătrunderea în cenaclu se va evita totuși rigiditatea, atunci cînd va fi vorba de cooptarea unui nou membru, descoperit pe parcurs. Acestei selecții inițiale, realizate prin analiza produselor literare, i se adaugă selecția pe care o face însăși dinamica creației individuale. La sfîrșitul unui an de activitate în cenaclu va fi ușor să se stabilească care dintre componenții cercului sînt capabili de progres artistic și care bat pasul pe loc, dînd semne alarmante de plafonare. Pentru a nu se crea decalaje valorice care ar pune în stare de inferioritate pe unii elevi față de nivelul general al creației cenaclului și față de exigențele criticii, se recomandă, cînd aceștia nu sînt conștienți că nu țin ritmul cu restul colegilor, să fie ajutați cu tot tactul să se reprofileze.

În fiecare an se face primenirea cenaclului prin plecarea absolvenților și sosirea unei noi promoții. Așadar, începînd cu sfîrșitul lui septembrie, profesorul conducător de cenaclu va începe depistarea noilor talente. Munca lui este ușurată de faptul că cei mai mulți elevi cu aplicații pentru creația literară s-au afirmat din ultimele clase ale școlii generale. De aceea, în primul rînd vor fi selecționați elevii care au activat în cenaclurile pionierești și au fost laureații diferitelor concursuri

de profil. O bună carte de vizită o constituie prezența lor în culegerile și antologiile întocmite de consiliile pionierești municipale sau județene, publicarea lor în presa pionierească, popularizarea lor la emisiunile radiofonice pentru școlari.

În ce privește formele superioare de organizare, și anume cenaclul orășenesc sau municipal, depistarea talentelor în faza de constituire a acestuia va urma o altă cale. Datorită caracterului său selectiv, cenaclul orășenesc va trebui să înmănuncheze cele mai proeminente talente din fiecare școală. În acest sens, conducerea școlilor în colaborare cu profesorul conducător de cenaclu vor face recomandări oficiale, care vor fi transmise inspectoratului școlar. După constituirea cenaclului, școlile vor trimite anual, la începutul lui noiembrie, recomandări doar pentru elevii clasei a IX-a. Evident că alături de cei propuși vor putea fi primiți și alți elevi să ia parte la activitate.

Selecția tuturor se va face după criteriile aplicate în cenaclurile din școli, însă cu un coeficient sporit de exigență, pentru a se asigura nivelul valoric al unui cenaclu reprezentativ.

(Sfîrșitul articolului în numărul următor).

EDUCAȚIA ATEIST-ȘTIINȚIFICĂ ÎN ȘCOALĂ

ION ENACHE
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Educarea tineretului școlar constituie o sarcină de seamă a activității desfășurate de școală, parte integrantă a procesului de învățămînt și un aspect deosebit de important al muncii cultural-educative desfășurate în țara noastră. Munca de educare este o activitate permanentă, care se realizează atît în cadrul școlii, inseparabil de procesul instructiv, ca un proces unic, menit să ofere elevilor cunoștințele și priceperile necesare cerute de avîntul continuu al economiei și culturii, cît și după terminarea ei, sub influența multiplelor forme social-educative. Aceasta presupune că, în afara cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice pe care profesorii trebuie să le dea elevilor, ei trebuie să le formeze totodată convingeri, sentimente și atitudini corespunzătoare aspirațiilor și năzuințelor omului nou. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului de toate gradele implică o creștere a rolului școlii în căutarea și folosirea celor mai eficiente căi de sporire a nivelului de cunoștințe corespunzătoare cerințelor actuale ale dezvoltării continue a științei și tehnicii. Aceasta implică totodată căutarea și aplicarea celor mai potrivite metode de sporire a influențelor educative sub diverse forme, în vederea formării și dezvoltării multilaterale a elevilor. Datorită rolului pe care-l are în viața culturală, școala trebuie să intensifice munca educativă, sub diversele sale aspecte, în cadrul căreia educația ateistă ocupă un loc important, urmărind formarea și dezvoltarea la elevi a unei concepții științifice despre lume, opusă vederilor înapoiate, superstițiilor, prejudecăților sau misticismului. În cadrul procesului instructiv-educativ, școala, cadrele didactice în general, trebuie să fie purtătorii ideilor și concepțiilor științifice, înaintate, în domeniul instrucției și educației, propagatorii ideilor progresiste în cultură și artă, „pentru combaterea concepțiilor idealiste, retrograde, care pot avea repercusiuni negative asupra conștiinței și gîndirii tineretului“ [1]. Dezvoltarea cunoștințelor științifice, a intereselor de cunoaștere ale elevilor se poate face în cadrul procesului instructiv-educativ pe diferite căi și aceasta reprezintă un mijloc important de educație ateistă, deoarece adevărurile științifice se transformă în convingeri ferme, pe care elevii le apără împotriva încercărilor de negare a lor, dînd dovadă de entuziasm, îndrăzneală, spirit creator și încredere în

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Scînteia“ nr. 7970 din 8 februarie 1969.

forțele lor.[2] Școala, urmărind ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor, contribuie în cea mai mare măsură la formarea și la educarea tineretului în spiritul înaltelor idealuri ale umanismului socialist. Prin conținutul său, orice obiect de studiu oferă un anumit cuantum de noțiuni și cunoștințe științifice dintr-un anumit domeniu al realității, precum și elementele teoretice necesare înțelegerii fenomenelor lumii înconjurătoare. Dar aceste fenomene pot fi înțelese în mod diferit și de multe ori eronat, atunci cînd în lanțul cunoștințelor apar fisuri sau greșeli de înțelegere și de interpretare, datorită unor lacune strecurate în însușirea cunoștințelor căpătate. În afara golurilor, a lacunelor strecurate în cunoștințele elevilor, concepțiile greșite cu privire la fenomenele și la procesele realității înconjurătoare pot apare și atunci cînd din relatarea faptelor prezentate elevilor nu se trag concluziile științifice corespunzătoare, nu se evidențiază sau nu se accentuează multitudinea aspectelor educative. De aceea, pentru formarea unei concepții științifice ca bază a educației în general și a educației ateiste în special, este necesar ca profesorul să posede temeinice cunoștințe de specialitate și de cultură generală pe temeiul cărora să poată face cunoscute maselor de elevi „ fapte din cele mai variate domenii ale vieții, să se apropie de ele prin diferite mijloace pentru a le trezi interesul"[3]. Dar trezirea, stimularea interesului de cunoaștere al elevilor nu trebuie să constituie un scop în sine, ci un mijloc important de ridicare a nivelului de cunoștințe, de înțelegere a obiectelor și fenomenelor în vederea limitării sferelor de influență, a posibilităților de strecurare și menținere a unor idei, concepții sau vederi înapoiate. Ca și în domeniul instrucției, și în cel al educației, temeinicia convingerilor, concepțiilor sau deprinderilor depinde în mare măsură de natura modalităților, mijloacelor sau metodelor folosite, care în condițiile actuale trebuie să fie în raport cu nivelul cerințelor, cît mai moderne și mai eficiente.[4]

Schimbarea mentalității elevilor, uneori greșită, formată sub influența mediului familial sau social în care ei s-au dezvoltat și se află, este necesară atît pentru înțelegerea fenomenelor naturale și sociale, cît și pentru adoptarea unei comportări și atitudini corespunzătoare. Dacă știința și religia reprezintă două forme distincte ale conștiinței sociale, două moduri fundamental opuse de a privi, de a cunoaște realitatea și de a adopta o anumită atitudine față de aceasta, influențarea tineretului școlar, educarea lui în spiritul adevărului științific, pentru a putea înțelege în mod veridic această realitate și a adopta o comportare corespunzătoare este necesară pentru întreaga lui activitate. Acumularea unui anumit volum de cunoștințe depinde în mare măsură de activitatea desfășurată în școală, care poate duce în mod treptat pe elevi la găsirea unei explicații mai complexe și mai complete a realității, limitînd sau înlăturînd credințele religioase. precum și la abandonarea treptată a practicilor sau tradițiilor legate de acestea. Calea convingerii treptate a elevilor, pe baza activității lor, este destul de lentă, iar mijloacele de care elevul dispune la o anumită vîrstă, cînd se manifestă interesul lui pentru unele probleme nu sînt aceleași cu ale celui din perioada adolescenței și nici sfera problemelor care-l preocupă nu este aceeași. Educatorul poate și trebuie să intervină, să explice și să-l educe cu mijloacele de care dispune în perioada la care se manifestă interesul elevului, în funcție de natura acestuia, de posibilitatea sa de înțelegere. Chiar dacă prin întregul conținut al procesului instructiv-educativ sînt create condițiile însușirii unor cunoștințe științifice și sînt înlăturate orice posibilități de acreditare a concepțiilor mistice, nu trebuie să se piardă din vedere influențele pe care le poate avea mediul de dezvoltare anterioară sau interferențele sociale, oricît de nesemnificative ar fi ele. Dacă nu am ține seama de totalitatea condițiilor, a factorilor care influențează, contribuie sau împiedică educarea elevilor, nu am putea face educație. „Nu am avea încredere în învățămînt, în educație, în instrucție — arată Lenin — dacă ele ar fi limitate la școală și rupte de zbuciumul vieții"[5].

Sarcina educației în general și în cadrul acesteia a educației ateiste pentru formarea concepției științifice, în vederea înlăturării ideilor și concepțiilor

[2] Cf. Gheorghița Fleancu și Ion Stanciu. *Copii, familie, educație.* Colecția „Știință și religie". Editura științifică, București, 1964, p. 19.
[3] V. I. Lenin, *Despre religie,* Editura politică, București, 1956, p. 69—70.
[4] *Cf. Studii de didactică și psihologia învățării,* nr. 78/1964, p. 27—28.
[5] V. I. Lenin, *Despre religie,* Editura politică, București, 1956, p. 69—70.

false, denaturate, a înlăturării oricăror practici sau rătăciri dogmatice și mistice revine fiecărui cadru didactic, la obiectul său de studiu, apoi dirigintelui, ca o sarcină deosebită a muncii sale educative în cadrul orelor de dirigenție sau în cadrul activităților extrașcolare și, în sfîrșit, ea reprezintă o sarcină a organizațiilor de tineret din școli, a cercurilor pe materii sau a altor manifestări cu caracter educativ. În funcție de nivelul clasei, de vîrsta și de preocupările elevilor, profesorul poate apela la acele cunoștințe care sînt comune, în care domină latura perceptiv-aparentă, sau de domeniul cunoașterii riguros științifice, care vizează obiectivitatea și inteligibilitatea, cu un limbaj conceptual în care este implicată explicarea cauzală logică, rațională, a fenomenelor.[6]

La copii preșcolari se pot forma unele noțiuni științifice pe baze empirice, cu precădere în cadrul activităților practice sau în cadrul scurtelor vizite și plimbări în aer liber. Orice fenomen al naturii ca : ploaia, ninsoarea, tunetul, trăznetul poate fi explicat la nivelul lor de înțelegere. Este desigur mai greu să explici la cei mici fenomenele naturale, ca succesiunea anotimpurilor sau alternarea zilei și a nopții, pe baza cunoștințelor dobîndite, dar pot fi găsite exemple simple, cu fapte care pot fi completate și dezvoltate în clasele a III-a și a IV-a ale școlii generale. Aici fenomenele naturii pot fi explicate mai amănunțit în cadrul unor lecții ca *Forma și mișcarea pămîntului, Circulația apei în natură, Mișcarea aerului* etc. În clasele a III-a și a IV- ale școlii generale, elevii pot căpăta unele imagini clare, noțiuni și cunoștințe care să le dea posibilitatea să înțeleagă cele mai diferite aspecte ale obiectelor și fenomenelor. În clasa a V-a au posibilitatea să adîncească o serie de cunoștințe pe baza geografiei fizice, a botanicii, iar în clasa a VI-a argumente furnizate de științele naturii pot constitui puncte esențiale în demonstrarea lipsei de temei a dogmelor care au captat secole de-a rîndul inimile și mințile oamenilor și care se mai mențin în virtutea unor obișnuințe. Prezentarea cunoștințelor științifice la nivelul acestor clase nu trebuie să se facă însă în mod comunicativ, fără desprinderea și valorificarea aspectelor sau valențelor educative, ci pe baza cunoștințelor respective să se tragă cele mai valoroase concluzii care duc la întregirea imaginilor formate și stimulează mai departe gîndirea elevilor.

Cunoașterea comună, apărută în funcție de specificul activității practice, zilnice, a elevilor, poate fi stimulată și dezvoltată chiar în clasele mici prin diferite procedee, pentru a deveni un mijloc de educație ateistă. Un alt procedeu destul de important îl constituie lectura lucrărilor de știință, de știință popularizată, a lucrărilor științifico-fantastice sau chiar a unor texte literare comentate elevilor la nivelul lor de înțelegere.

Vizînd latura psihologică, afectivă, literatura poate reliefa rolul religiei de-a lungul timpului de a-i îndepărta pe oameni de la năzuințele de mai bine, obișnuindu-i să se considere neputincioși în fața nenorocirilor vieții lor zilnice, sfătuindu-i să aștepte realizarea acestor năzuințe într-o altă viață care va urma „dincolo de moarte". Dacă religia este „compendiul enciclopedic" al acestei lumi deformate, „logica ei în formă populară", al ei *point d'honneur spiritualist*, entuziasmul ei, sancțiunea ei morală, întregirea ei solemnă, temeiul ei general de consolare și justificare[7], ea nu poate fi exclusă, înlăturată, decît printr-o acțiune de formare treptată, dar continuă, a unei imagini clare, reale și adecvate a ceea ce este, prin sădirea unei convingeri că această fericire iluzorie poate fi înlocuită printr-o fericire adevărată. Educarea ateistă a elevilor cu ajutorul literaturii nu apare ca o cerință exterioară, ci ca o necesitate interioară. Ea poate înlătura cu mai multă siguranță iluziile acceptate cu ușurință și liniște de tineret, fără a produce nici un fel de neliniște sufletească. Educarea ateistă este strîns legată de educarea estetică și de aceea dezvoltarea gustului și idealului estetic, satisfacerea setei de frumos contribuie la perfecționarea simțurilor, la îmbogățirea gîndirii cu idei și concepții noi, înnobilînd întreaga viață spirituală a elevilor.

Istoria, ca obiect de studiu, atît în școala generală cît și în liceu, este un teren vast de reliefare a rădăcinilor de clasă ale religiei. Sarcina istoriei este —

[6] Cf. *Determinism și cunoaștere* în *Materialismul dialectic și științele moderne*, vol. III, Editura politică, București, 1967, p. 237—238.

[7] K. Marx și Fr. Engels, *Opere*, vol. I, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 413.

așa cum arată Marx — „ca după ce a dispărut viața de apoi a adevărului, să se statornicească adevărul vieții acesteia“ [8]. Începînd cu istoria popoarelor antice și pînă în timpurile moderne, diversitatea cultelor, a ritualurilor, a practicilor religioase a constituit forme de propagare și de abatere a atenției maselor, de proiectare a speranțelor de mai bine ale acestora într-o lume iluzorie a „vieții de apoi“. În cadrul lecțiilor de istorie antică poate fi tratată amănunțit problema religiei și a rolului ei în statele antice, a legăturii dintre puterea laică și cea ecleziastică, dintre forța civilă, constrîngerea de stat și cea morală, religioasă.

Partea referitoare la cultura popoarelor antice trebuie înțeleasă prin prisma diferențierii muncii fizice de cea intelectuală și a intereselor de clasă ale stăpînitorilor. Mijloacele prin care se poate face educația ateistă trebuie să fie strîns legate de conținutul nou de idei al lecțiilor respective, dar accesibil vîrstei elevilor, menit să înlocuiască unele reprezentări religioase dezvoltate treptat și inconștient de către unii părinți pe baza așa-ziselor tradiții. Cunoștințele de istorie, ideile și noțiunile cu care aceasta operează trebuie să reprezinte un suport pentru cele științifice, care sînt asimilate și dezvoltate treptat, ca și pentru înțelegerea fenomenelor social-morale pe care le întîlnesc elevii în clasele următoare.

Vorbind despre aspectele întîlnite în evul mediu — exagerările religioase ca persecuțiile, inchiziția, cruciadele, războaiele religioase — ele pot fi prezentate în strînsă legătură cu viața social-economică, cu tendințele și interesele diferitelor pături ale claselor dominante. Ca obiect care se predă în școala generală în toate clasele, istoria este știința socială în cadrul căreia educarea ateistă a elevilor poate fi făcută în mod deosebit. Acest lucru este valabil și pentru celelalte științe sociale care se predau în clasele mai mari, mai ales în liceu. Studiul psihologiei, bazat pe fiziologia sistemului nervos, evidențiind determinarea social-economică sau fiziologică a actelor psihice, poate constitui o bază pentru explicarea celor mai complexe fenomene sufletești, puse cîndva pe seama forțelor supranaturale sau pe seama esenței divine a psihicului omenesc, diferit de materie.

Studiul filozofiei în școală reprezintă o bază largă de educație sub multiplele sale aspecte și implicit a educației ateiste a elevilor. Stabilirea adevărului vieții este „sarcina filozofiei, care se află în slujba istoriei, ca după ce a fost demascată forma sfîntă a înstrăinării de sine a omului să demaște înstrăinarea de sine în formele ei profane“ [9]. Majoritatea lecțiilor de materialism dialectic și istoric au ca scop să ofere o imagine clară asupra materiei în veșnică mișcare, supusă unor legi obiective, asupra formelor obiective de mișcare a materiei, care stau la baza tuturor transformărilor ce au loc în lumea înconjurătoare, asupra celor mai diverse procese și fenomene, reflectate de simțurile noastre, oglindite de ele, cunoscute în vederea activității practice, concrete. Expunerea lor, însă, fără exemplificări din diferite domenii, fără comparații și generalizări, fără referiri la observații științifice — așa cum am întîlnit în unele din școlile vizitate — poate exercita o influență minoră asupra elevilor. Dacă exemplele sînt vii, argumentate pe baze științifice și în special pe baza celor mai noi descoperiri ale științei, ele pot fi convingătoare, temeinice și hotărîtoare în determinarea atitudinii elevilor. Știința modernă pune la dispoziția profesorului de filozofie date sigure de infirmare a oricăror idei mistice, dacă aceste date sînt binecunoscute și explicate de pe poziții materialiste, științifice. Interesul de cunoaștere al elevilor, ca orice interes manifestat, este o categorie care desemnează mobilul activităților instructiv-educative, de aceea el trebuie satisfăcut pe deplin cu posibilitățile și mijloacele corespunzătoare vîrstei și nivelului de cunoștințe al acestora.

Dovedirea materialității lumii, a unității ei materiale, a infinității sale în spațiu și în timp nu este posibilă decît pe baza științelor moderne ale naturii, care nu pot fi eludate în tratarea diferitelor aspecte ale problemelor filozofice. Dogme ca cea a „dublei substanțe“, a „transubstanțierii“, a „imaculatei concepții“ etc., propovăduite de biserică, pot fi combătute cu argumente științifice

[8] *Idem.*
[9] K. Marx și Fr. Engels, *Opere*, vol. I, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 414.

luate din domeniul fizicii, chimiei, biologiei. Studiul fizicii și chimiei chiar din clasele a VI-a și a VII-a ale școlii generale dă posibilitatea înțelegerii tot mai complexe a componenței obiectelor naturii sau a cauzelor producerii diferitelor fenomene, a transformărilor fizice și chimice care au loc pe baza legilor naturii, a diversității lumii materiale, a unității și continuității sale. Cunoștințele de geografie, fizică și chimie sau biologie pot fi dezvoltate larg pentru explicarea celor mai variate fenomene, pot fi legate de noile cercetări în domeniul spațiului cosmic, al biologiei, biochimiei, fizicii nucleare etc. și pot fi luate ca bază pentru explicarea materialistă, ateistă, a lumii înconjurătoare. Acest lucru este cu atît mai necesar și posibil la clasele mari, adică la liceu, unde fondul aperceptiv al elevilor este mai larg. Cunoștințele de mecanică, fizică, chimie, biologie dau o imagine clară asupra structurii lumii materiale înconjurătoare și asupra diverselor sale forme de mișcare. Profesorul nu poate pierde din vedere, în cadrul fiecărui obiect, necesitatea de a trage concluziile corespunzătoare cu caracter materialist și ateist din întregul conținut de idei al lecției pe care o predă. Dar realizarea acestui obiectiv depinde în mare măsură de străduința de informare a profesorului și de procedeele sale metodice și aceasta ar trebui să se reflecte într-o mai mare măsură chiar în programe și manuale.

Un rol important în munca educativă în general și pentru educația ateistă a elevilor, în special, îl are activitatea diriginteluí. Educarea ateistă în cadrul dirigenției trebuie făcută atît prin discuții în cadrul orelor de dirigenție, cît și prin activitatea educativă extrașcolară desfășurată de diriginte. Tematica orelor educative poate și trebuie să fie axată pe probleme mari de educație, cu implicații materialiste și ateiste. Astfel de teme legate de posibilitățile înțelegerii elevilor din clasele mai mari ale școlilor de cultură generală pot fi spre exemplu: *Cum au apărut și s-au dezvoltat plantele și animalele?; Cum a apărut credința în forțe supranaturale?; Rolul credinței în societatea antică, sau în cea feudală; Cum pot fi explicate pe baza cunoștințelor noastre unele fenomene ale naturii?* etc. Pentru liceu, spre exemplu, temele de dirigenție pot avea un conținut mai complex, cuprinzînd o sferă mai largă de probleme ca de exemplu: *Concluziile pe care le putem desprinde din cercetările moderne cu privire la structura materiei; Ce ne indică noile cercetări ale spațiului cosmic?; Concepțiile științifice cu privire la infinitatea timpului și spațiului; De ce nu trebuie să acceptăm și să credem decît ceea ce este rațional?; Ce știm și ce trebuie să cunoaștem în legătură cu un anumit domeniu al cunoașterii?* etc. Nu este, însă, neapărat nevoie ca aceste teme să fie formulate chiar în felul celor prezentate, cu implicații directe ale educației ateist-științifice, ci ele pot constitui și aspecte ale unor teme cu caracter mai complex.

Conținutul orei de dirigenție, fără a fi identificat cu conținutul unei lecții oarecare, va trebui să fie cu precădere „un prilej de consultații, de precizare a unor noi perspective, de lărgire treptată a frontului de acțiune și prin toate acestea un adevărat moment educativ“ [10]. Desfășurarea schematică a orelor de dirigenție, mai ales cînd planificarea acestora s-a făcut cu mult înainte — așa cum se obișnuiește uneori — sau sub forma referatelor, uneori camuflate sub aspectul unor discuții fixate, fără să se țină seama de specificul clasei sau de cerințele ce pot apare, ilustrează formalism și prezintă o serie de dificultăți care împiedică valorificarea educativă a conținutului lecțiilor.

Este necesar ca, alături de celelalte aspecte ale muncii educative care se desfășoară în școală și în afară de școală, cei care au sarcina instrucției și educației să urmărească în permanență realizarea educației ateiste. Excursiile pe care elevii le fac la diferitele muzee, expoziții sau monumente istorice sînt un prilej important de educare a lor, iar valorificarea acestora în cadrul orelor de curs sau al orelor cu caracter educativ este absolut necesară. Contactul direct cu natura, cu viața pe care elevul trebuie să o cunoască și să o înțeleagă, reprezintă o sursă importantă de discuții, ca și filmele sau spectacolele, mijloc de informare, de înțelegere și educare, prin reliefarea conținutului de idei, a faptelor semnificative ale vieții.

Organizațiile de tineret au posibilitate să inițieze convorbiri și discuții pe marginea unor probleme etice variate, în funcție de vîrsta și de preocupările

[10] *Munca profesorului diriginte*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961, p. 49.

elevilor, de condiţiile existente în clasa respectivă, precum şi de particularităţile colectivului de elevi,. sau de fenomenele concrete, în concordanţă cu sarcinile generale ale educaţiei morale sau ateist-ştiinţifice. Alături de diriginte, ele au un mare rol în educarea ateist-ştiinţifică a tineretului în dirijarea activităţii sale extraşcolare. De asemenea, colectivul de diriginţi din şcoală, conducerea şcolii, împreună cu organizaţiile de tineret, pot iniţia diferite activităţi pentru educarea elevilor şi părinţilor, în cadrul lectoratelor pe şcoală, în cadrul conferinţelor ţinute sau în cadrul diferitelor activităţi culturale (simpozioane, serbări şcolare, aniversări, comemorări etc.). [11]

Formarea unei concepţii ştiinţifice despre lume la elevi, combaterea prejudecăţilor, a misticismului, presupun în primul rînd fundamentarea unor cunoştinţe ştiinţifice, pe baza cărora se formează concepţia ştiinţifică despre lume, iar în al doilea rînd o acţiune permanentă de educare a factorilor cu care aceştia vin zilnic în contact. Elevii, ca şi părinţii lor, pot fi făcuţi treptat să înţeleagă că dacă pentru stat religia reprezintă o chestiune particulară, deoarece oamenii nu pot fi determinaţi să creadă decît ceea ce corespunde conştiinţei lor, pentru omul cult, înarmat cu temeinice cunoştinţe ştiinţifice, aceasta nu mai poate fi o chestiune care să vădească inconştienţă şi ignoranţă. Oamenii au nevoie de ştiinţă, de cunoaştere, acestea fiind deziderate ale epocii contemporane, ale nivelului de dezvoltare socială actuală.

Nu putem pierde din vedere că nevoia de cunoaştere a elevului este corespunzătoare nevoilor sociale actuale, că noi putem şi trebuie să-i dăm tineretului şcolar tot ce-i este necesar pentru a deveni capabil, înarmat cu suma cunoştinţelor ştiinţifice şi tehnice utile activităţii sale practice viitoare şi cu acele sentimente, convingeri şi deprinderi care să-i asigure o comportare pe măsura aspiraţiilor şi idealurilor epocii noastre.

[11] *Comportări, atitudini, idealuri* (culegere). Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 17.

100 DE ANI DE LA ÎNFIINŢAREA REUNIUNII ÎNVĂŢĂTORILOR DIN BANAT

Prof. ONIŢA GLIGOR
Bucureşti

Activitatea desfăşurată de corpul didactic pentru organizarea sa constituie în istoria poporului şi a culturii noastre un capitol însemnat în munca depusă pentru promovarea unui învăţămînt naţional. O bună organizare a învăţămîntului cere o bună organizare a învăţătorimii. „Organizarea învăţămîntului unui popor şi organizarea profesională a învăţătorimii sale sînt două lucruri care, în mod firesc, sînt menite la o înrîurire reciprocă" [1].

Primele organizaţii profesionale ale învăţătorilor au luat naştere în Banat, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, deoarece aici s-a resimţit mai de timpuriu necesitatea organizării, datorită condiţiilor grele în care îşi duceau activitatea slujitorii şcolii. Învăţătorii au resimţit nevoia imperioasă de a se uni pentru apărarea şcolii şi a intereselor de breaslă.

Manifestată în cadrul conferinţelor ce aveau loc, ideea solidarităţii învăţătoreşti s-a concretizat în organizarea primelor societăţi profesionale, numite *reuniuni*. Pe măsură ce se dezvolta conştiinţa solidarităţii profesionale, ei protestau împotriva absolutismului preconizat de instrucţiuni, împotriva inspectorilor şcolari şi a preoţilor, care manifestau dispreţ faţă de învăţători.

Învăţătorii români aveau mari greutăţi chiar şi în ocuparea posturilor, pentru care trebuiau să dea anticipat salariul pe un an. Fiind obligaţi să predea în limba germană, ei trebuiau să suporte cheltuieli mari pentru învăţarea ei. Alături de popor, ei au sperat că după elaborarea Diplomei din 1860, situaţia se va mai îmbunătăţi. Cu toate acestea, starea şcolii s-a înrăutăţit. „Obligaţiunea şcolară s-a redus la nimic, numai după trei ani, în 1863, a scăzut numărul elevilor din şcoală cu 100 000" [2]. Salariile învăţătorilor au început să scadă, iar la multe şcoli postul al doilea s-a redus. La aceasta se adăuga şi starea de supunere a şcolii faţă de biserică şi de subordonare a învăţătorilor faţă de preoţi. Aceste probleme au produs în rîndul învăţătorilor multe nemulţumiri. Cu prilejul *conferinţelor învăţătoreşti* — care au constituit, un lung şir de ani, prilejul unei activităţi premergătoare organizării profesionale a corpului didactic — s-au dezbătut problemele cele mai arzătoare care priveau ridicarea bazei materiale a şcolii şi a slujitorilor ei.

Contrar dorinţei celor ce le-au iniţiat, conferinţele învăţătoreşti ce s-au organizat în dieceza Caransebeşului, începînd din anul 1865, au devenit primele tribune de la care învăţătorimea începe să-şi ceară drepturile legitime şi totodată un început de luptă pentru o şcoală pusă în slujba poporului. Chestiunile vitale ale şcolii şi ale învăţătorimii nu se bucurau de atenţie din partea statului habsburgic, iar singura posibilitate pentru rezolvarea acestora învăţătorii o întrevedeau prin asocierea lor în organizaţii profesionale capabile să ducă lupta cu succes. Din unele circulare ale vremii rezultă că „din toate părţile se iveau

---

[1] I. G. Dumitraşcu, *Înainte Mergătorii*, Tipografia „Cooperativa Şcoala poporului", Bucureşti, 1940, p. 13.

[2] „Şcoala Bănăţeană", revistă a Asociaţiei învăţătorilor din Timiş-Torontal, Fratelia, an. XXVII, nr. 5—6, Timişoara, 1940, p. 138.

porniri de înjghebare și de concentrare a forțelor"[3]. Față de această situație, în instrucțiunile pentru organizarea conferințelor învățătorești pe anul 1868 s-a prevăzut ca fiecare comisar școlar să întrebe pe învățătorii din protopopiatul respectiv dacă doresc să se constituie într-o reuniune învățătorească. Învățătorii din toate protopopiatele au fost de acord și au ales cîte doi delegați, unul pentru elaborarea statutelor, altul pentru revizuirea lor.

Învățătorii din dieceza Caransebeșului dau primul impuls, în 1868, pentru închegarea într-o instituțiune „menită să le apere prestigiul, demnitatea și interesele lor dăscălești"[4]. Astfel, la Conferința din Oravița, V. Niculescu din Lugoj propune alegerea unei comisiuni, din care făcea și el parte, pentru redactarea proiectului de statut al *Reuniunii*. Și, astfel, în 15.II.1869, învățătorii delegați pentru elaborarea și revizuirea statutelor s-au întîlnit la Lugoj. Cu această ocazie, învățătorul Vasile Niculescu prezintă statutele primei organizații profesionale a învățătorilor din Banat denumită : *Reuniunea învățătorilor greco-ortodocși români din dieceza Caransebeșului*. Deoarece Consistoriul făcuse unele observații asupra statutelor, la 8 aprilie, în același an, are loc tot în Lugoj ședința pentru „statorirea definitivă a statutelor care la 17 iulie 1869 au fost aprobate de minister".

Împrejurările existente, precum și faptul că „sentimentul național crește și se dezvoltă în toate terenele"[5], cereau imperios unirea învățătorilor pentru a lupta împotriva greutăților și a piedicilor pe care le aveau în cale, pentru progresul școlii românești și o viață mai bună.

Prima adunare generală a *Reuniunii* a avut loc la 27 septembrie 1869[6] și a fost adusă la cunoștință prin „Anunciu"[7]. „În numele comitetului provizoriu al Reuniunii învățătorilor greco-ortodocși români din dieceza Caransebeșului, se spunea în „Anunciu", am onoarea a convoca adunarea generală la 27 septembrie st.v.a.c. la 9 ore în Lugoj pentru definitivă constituire și inaugurare.

Stimați domni membri și protectori sînt rugați a participa pe termenul prefipt, avînd membrii deodată conform par. 3, din „statute" a depune la cassa Reuniunii 3% din plata anuală fixă — jumătate anticipative".

Lugoj, 16 septembrie 1869
Vasile Niculescu m.p.
Președintele provizoriu

Statutul *Reuniunii* a stabilit drept scop : a) promovarea culturii recerute de membrii participatori ; b) prevederea cu o pensiune potrivită învățătorilor deficienți sau a familiilor lor orfane. Inițial, *Reuniunea* intenționa să cuprindă și pe învățătorii din Transilvania și Ungaria ; în realitate, însă, și-a limitat activitatea la dieceza Caransebeșului. Sediul *Reuniunii* s-a stabilit la Lugoj, iar în 1875 el a fost mutat la Bocșa Montană.

Începînd din 1870, la Oravița, la Caransebeș, la Lugoj, la Buziași, la Jebel etc., *Reuniunea* își ținea cu regularitate adunările generale anuale în cadrul cărora se susțineau disertații, și mai tîrziu aveau loc și lecții practice. Astfel, s-au ținut disertațiile : *Cum poate învățătorul să-și cîștige iubirea și respectul la popor, Necesitatea și dorința de a ne cultiva limba*. De asemenea, s-au discutat manualele școlare, făcîndu-se propuneri și recomandări de cele mai bune cărți școlare pentru școala poporală. Adunările s-au bucurat de multă atenție atît din partea corpului didactic, cît și a publicului românesc, „ele lăsînd amintiri nepterse în inimile învățătorilor și ale poporului din aceste părți"[8].

Prin tratarea unor probleme referitoare la agricultură, la stupărit, la învățarea meseriilor, la horticultură, promovîndu-se metode mai bune de predare, prin folosirea hărților, atlaselor, insectarelor, experimentului fizic etc. — care orientau învățămîntul pe un drum realist — adunările generale ale *Reuniunii* militau pentru o organizare mai bună a învățămîntului, pentru schimbarea conținutului acestuia, pentru pregătirea cadrelor didactice, pentru strîngerea legăturilor dintre școală și familie.

[3] George Joandrea, *Primii șase ani din trecutul Reuniunii noastre învățătorești, 1869—1874*, Tiparul Tipografiei diecezene, Caransebeș, 1910, p. 5.
[4] *Ibidem*.
[5] *Ibidem*.
[6] Gazeta „Albina", nr. 78 din 1869.
[7] George Joandrea, *Primii șase ani din trecutul Reuniunii noastre învățătorești, 1869—1874*, Caransebeș, 1910, p. 8—9.
[8] „Anuarul jubiliar al învățătorilor", Editura Reuniunii, Caransebeș, 1895, p. 48.

Urmărind cunoașterea experienței școlilor din alte țări, *Reuniunea* a trimis pe cheltuiala sa pe învățătorul Ferdinand Chiriță la cursuri practice de agronomie în Austria, cu obligația ca venind de acolo să împărtășească și celorlalți învățători experiența acumulată, în scopul generalizării ei.

Reuniunea a urmărit și popularizarea celor mai bune metode de predare, în care scop s-au organizat lecții și s-au elaborat teme care au fost dezbătute în despărțăminte, instituindu-se premii pentru cele mai bune lucrări.

Manualele școlare scrise de I. Popescu-Sibiu și de Zaharia Boiu erau date spre studiu unei comisii formate din învățători, care — după experimentarea lor la clasă și după observațiile făcute — alcătuia rapoarte pe care le prezenta cu propuneri concrete în adunările generale ale *Reuniunii*. Lecțiile de muzică ținute în fața colegilor săi de marele compozitor Ion Vidu, pe atunci învățător în Lugoj și membru al *Reuniunii*, erau extrem de interesante și instructive. O preocupare a *Reuniunii* era și perfecționarea pedagogică a învățătorilor, în care scop s-a procurat și distribuit membrilor învățători cartea: *Principii de pedagogie generală* (editată de Ilarion Pușcariu). De asemenea, învățătorii au fost stimulați să se aboneze la foaia pedagogică „Școala Română".

Pe lîngă preocupările de breaslă, de ordin cultural și material, în fața învățătorimii române din regiunile aflate sub ocupația străină s-a ridicat problema dreptului la cultură al poporului român și a dreptului de folosire a limbii materne. Activitatea *Reuniunii* se înscrie pe linia promovării limbii române, pentru cunoașterea istoriei românilor de către elevii din Banat. De asemenea, *Reuniunea* a luptat pentru un învățămînt românesc adaptat nevoilor maselor.

În adunarea generală extraordinară din Lugoj, 1874, s-a dezbătut proiectul modificat al statutelor. Printre modificările propuse, mai importante erau la par. I, lit. a: „Promovarea culturii și înmulțirea cunoștințelor didactice între membrii participanți...", iar la litera b: „Prevederea învățătorilor deficienți, a văduvelor și a orfanilor acestora cu subvențiuni anuale sau pensiuni potrivite proporțiunei de contribuire și a anilor de serviciu"[9]. La „dispoziții generale" se prevedea organizarea de expoziții și de experimentări cu prilejul adunărilor generale.

Pentru desfășurarea unei intense activități, *Reuniunea* a realizat „două inovațiuni": prima, înființarea de „despărțăminte" pentru a dezvolta activitatea, iar a doua, dreptul de asociere în *Reuniune* a prietenilor și sprijinitorilor școlii (intelectuali, funcționari, maiștri, negustori, preoți etc.). După Adunarea generală din anul 1877 s-a trecut la organizarea „despărțămintelor": Bocșa, Ciacova, Buziași, Caransebeș, Făget, Panciova și altele, în total 12.

Statutul modificat de Adunarea generală din 1876 este aprobat de consistoriu în 1880. În această perioadă, *Reuniunea* participă prin delegații săi la adunările generale ale Reuniunii învățătorilor din Arad, apreciind importanța legăturilor reciproce pentru întărirea solidarității învățătorilor.

La *sărbătorirea jubileului*, în anul 1894, *Reuniunea din Caransebeș* a primit telegrame de felicitare din multe orașe, ceea ce denotă solidaritatea corpului didactic. Cu această ocazie s-a dezvelit și monumentul ridicat cu ajutorul *Reuniunii* din dieceza Arad, profesorului Diaconovici Loga, eminent luptător pentru școala și cultura românească.

În raportul prezentat cu ocazia jubileului se arăta că averea efectivă a *Reuniunii*, la sfîrșitul primului pătrar de secol al existenței sale, era de peste 6 000 florini (12 000 coroane). *Reuniunea* a creat un fond de 20 000 de coroane pentru ajutorarea fiilor de învățători merituoși, iar biblioteca centrală număra 217 volume[10]. În desfășurarea activității *Reuniunii* de-a lungul anilor se constată dovezi ale colaborării dintre reuniunile învățătorilor germani cu cele ale învățătorilor români. La adunările generale ale reuniunilor, învățătorii români și germani participau reciproc prin delegați la lucrări. Astfel la adunarea din Reșița, ținută în 12 august 1877, și la adunarea din 1 septembrie 1878[11], Asociația învățătorilor germani a fost reprezentată prin președintele ei însoțit de 5 delegați. La adunarea generală din 1881 a fost ales președinte Martin Țapu, învățător în Fizeș, iar cu un an mai tîrziu a fost ales în funcția de președinte Ștefan Velovan, care a

[9] George Joandrea, *Primii șase ani din trecutul Reuniunii noastre învățătorești, 1869—1874*. Tiparul Tipografiei diecezene, Caransebeș, 1910, p. 120.

[10] „Anuarul jubiliar al învățătorilor", Editura Reuniunii, Caransebeș, 1895, p. 40, 62.

[11] „Școala Bănățeană", anul XXVII, nr. 5—6, p. 139.

desfășurat o activitate deosebit de rodnică pînă în anul 1893, cînd la conducerea *Reuniunii* a fost ales Ion Ionaș.

În activitatea lor, membrii *Reuniunii* au avut de luptat cu multe piedici din partea administrației străine, samavolnice, care încerca să împiedice trezirea conștiinței naționale a poporului român. Unele adunări au fost oprite de jandarmi, cum a fost cea de la Ciacova, în 1892, dar aceste piedici n-au putut frîna activitatea plină de avînt a învățătorimii române. Timp de un sfert de veac, *Reuniunea* a dus o bogată activitate, antrenînd pe învățători în lupta pentru promovarea școlii românești, pentru cultivarea limbii române în școală. De asemenea, a participat „după putință la înaintarea învățămîntului poporal și a învățătorilor, a contribuit la dezvoltarea simțului de asociațiune, solidaritate și activitate comună în corpul didactic..." [12].

După apariția Buletinului informativ pe care-l scotea tot ea, *Reuniunea* editează organul de publicitate „Analele", în care erau publicate protocoalele cu rapoartele sale de activitate. Din mai 1909, publicația *Reuniunii* a devenit „Educatorul", cu apariție lunară. În revistă s-au publicat și relatări cu privire la adunările generale ținute în despărțăminte, la disertații și lecții practice prezentate, precum și la întreaga activitate desfășurată de despărțăminte.

Numărul 6 al revistei „Educatorul", din decembrie 1909, a publicat un *Circular* adresat către despărțăminte, pentru a răspîndi cultura în rîndurile poporului. În acest scop, despărțămintele trebuiau să-și țină adunările „ambulante" la care să fie invitați și cetățeni din comună, să țină prelegeri poporale orale, să-și mărească bibliotecile. *Reuniunea* cere învățătorilor din despărțăminte să adune date istorice despre fiecare școală populară, pentru a se alcătui *Istoria școalelor noastre* [13].

Reuniunea învățătorilor din Caransebeș, întemeiată în 1869, a funcționat pînă după primul război mondial, cînd s-a contopit cu celelalte asociații învățătorești în cadrul *Asociației generale a învățătorilor din România.*

Luptînd organizat, în cadrul asociației profesionale pentru progresul școlii și al așezămintelor culturale, învățătorii din această provincie a României au adus — printr-o activitate susținută — o contribuție de seamă la emanciparea învățămîntului românesc.

[12] „Anuarul jubiliar al învățătorilor", Editura Reuniunii, Caransebeș, 1895, p. 62—63.
[13] Revista „Educatorul", anul I, nr. 6, dec. 1909, p. 134—136.

ELEMENTE NOI PRIVITOARE LA ȘCOALA DE LA ȘCHEI — BRAȘOV

GHEORGHE PÎRNUȚĂ

Avînd o existență îndepărtată, Școala din Șcheii Brașovului rămîne în istoria învățămîntului românesc ca una din primele școli. În materialul de față vom încerca să aducem elemente noi privitoare la începuturile acestei școli și la sprijinul acordat ei de Țara Românească, pe baza unui document necunoscut.

1. Cercetătorii istoriei Brașovului și în special ai bisericii Sf. Nicolae din Șchei, pe lîngă care a luat ființă școala, pun existența ei o dată cu zidirea bisericii de piatră, în anul 1495. Unele elemente ne îndreptățesc însă să presupunem că școala a existat mai înainte de această dată.

a) La 1484 locuitorii din Rășinari (Sibiu), cunoscînd reputația de care se bucurau preoții ortodocși din Brașov, au cerut pe popa Bratu din acest oraș ca să le fie preot. Acesta — venind la Rășinari — aduse cu el și meșteșugul scrierii în românește, meșteșug pe care-l deprinsese din vremea cînd își făcuse stagiul de „scriitor" pe lîngă tatăl său la Brașov, înainte de 1495. Popa Bratu este

amintit în Socotelile Sibiului că a primit un florin pentru serviciile aduse negustorilor saşi de aici, redactîndu-le scrisori în limba română. Dacă la 1484 popa Bratu cunoştea scrierea în limba română de la tatăl său, presupunem că la Braşov se scria şi se citea în limba română cu mult înainte de această dată.

b) Încă din timpul domniei lui Vlad Călugărul (1481—1484) în Socotelile Braşovului sînt amintiţi — ca dascăli la Braşov — Radu şi popa Coman, urmaţi fiind de Gheorghe Grămăticul, între anii 1484—1492. [1]

c) Oprea diacul, în epilogul Octoihului românesc transcris de el la 1570, menţionează că textul din Octoih fusese tradus din slavoneşte de preoţii de „mai dinainte" de la biserica Sf. Nicolae din Şchei. Faptul că nici el şi nici socrul său, popa Dobre, nu-şi aminteau la 1570 de acei preoţi spre a le menţiona numele înseamnă că de atunci trecuse vreme mai îndelungată.

Cele arătate mai sus ne pot duce la presupunerea că pe lîngă biserica Sf. Nicolae din Şcheii Braşovului a existat şcoală înainte de 1495. În îndelungata şi bogata ei activitate, şcoala românească de la Şchei a avut legături permanente cu ţările române de dincoace de Carpaţi şi s-a bucurat de sprijinul voievozilor români care, prin diferite danii, în bani, în moşii, în scutiri de vamă etc. au contribuit la întreţinerea focarului de cultură braşovean. Sînt cunoscute daniile de la Vlad Călugărul, Neagoe Basarab, Petru Cercel, Aron Vodă, Nicolae Pătraşcu etc. Unele documente inedite vin să ne confirme că sprijinul voievozilor români acordat acestei şcoli s-a menţinut şi mai tîrziu.

În anul 1804, românii din cartierul Şchei au hotărît să înfiinţeze o şcoală într-o parte mai mărginaşă a cartierului, la Tocile, unde locuiau multe familii ai căror copii frecventau cu greu şcoala de la biserica Sf. Nicolae, din cauza depărtării. În anul 1813 s-a început, în această parte a oraşului, şi zidirea unei biserici.

Şcoala de la Tocile a început să funcţioneze cu dascălul Nicolae Grid. După rînduiala din anul 1804, dascălul de la Tocile preda învăţăturile după programa urmată de cel de-al treilea dascăl al şcolii de la Sf. Nicolae. La Şcoala din Şchei, devenită acum şcoală de centru, funcţionau trei dascăli la cele trei clase ale ei. Dascălul „cel mare", despre care documentele menţionează că „ştiinţa filosoficească" pe „deplin a săvîrşit-o", era Ioan Barac. Avea colegi pe Mihail Munteanu şi pe Zaharia Duma.

Programa dascălului al treilea prevedea cunoştinţe de: „rumâneşte, nemţeşte, greceşte şi ungureşte", precum şi „temeiurile cele dintîi ale aritmeticii, cîntările şi alte ştiinţe necesare clasului întîi" [2]. Iată deci o programă destul de bogată după care se orienta dascălul de la Şcoala din Tocile.

Înfiinţată în anul 1804, Şcoala de la Tocile a funcţionat în continuare. Un document inedit din 1826, martie 7, ne confirmă acest lucru. Este vorba de o carte domnească prin care se acordă bisericii din Şcheii Braşovului banii oieritului de la 1000 de oi pentru plata dascălului de la şcoala de la Tocile.

În document se arată că popa Voinea de la a doua biserică din Şchei, adică cea din cartierul Tocile, „dimpreună cu toţi mahalagii" de acolo, cu „jălbi de rugăciune" s-au adresat domnitorului Ţării Româneşti să le acorde un ajutor spre a putea plăti dascălul. Documentul subliniază că la şcoala de acolo (de la Tocile) se afla „o sumă mare de copii săraci" ai căror părinţi n-au de unde să plătească leafa dascălului. În anul 1826 statisticile arătau 370 de familii, dintre care cea mai mare parte erau „în mare lipsă". Pentru ca din cauza sărăciei să nu rămînă copiii „de tot neînvăţaţi, sălbatici şi ticăloşi" şi „impilaţi în prostime" de alte neamuri, domnitorul Ţării Româneşti, Grigore Ghica, hotărăşte să acorde bisericii din Tocile un venit pentru plata dascălului, spre a putea învăţa „copiii săraci de pomană".

Documentul pe care îl dăm în anexă subliniază că în afară de această milă voievodul acordase un ajutor bisericii din Tocile şi mai înainte. Este o dovadă a relaţiilor care au existat permanent între Ţara Românească şi Transilvania şi a sprijinului acordat şcolii româneşti din Braşov.

---

[1] N. Sulică, *Minunata cetate a Braşovului*, Braşov, 1943.
[2] A. Bîrseanu, *Istoria şcoalelor centrale din Braşov*, Braşov, 1902.

ANEXĂ

1826 martie 7 Cartea domnească prin care se acordă banii oieritului de la o mie de oi pentru plata dascălului de la școala din Șcheii Brașovului

Țara Românească. *Toată facerea dă bine și ajutorul în tot locul și pretutindenea este bine primită lui Dumnezeu, iar ceia ce să face la locuri pricinuitoare binelui și folosului de obște cum și școale de învățături care împodobesc pe oameni cu înțelepciunea, cu cuvîntul și luminarea credinței și a cunoștinței de Dumnezeu și altele asemenea folositoare obștii acelea cu atît sînt mai cuviincioase și plăcute lui Dumnezeu încît cu deosebire au datorie domnii și oblăduitorii ce au cîștigat de la Dumnezeu puterea de a face bunătăți, a să osîrdui spre întărirea și întemeerea lor și a le ajuta din harurile ce au dobîndit pentru folosul ce zice și binele ce pricinuește de obște, iar nu numai în parte. Deci* fiindcă preotul popa Voinea *de la sf nta biserică a doua din* Șchei din Brașov, care s-au refăcut din nou, *unde să cinstește și să prăznuește hramul prea sfintei Troiți,* dinpreună cu toți mahalagii acelei sfinte biserici, *cu jălbi de rugăciune au venit către domnia mea ca sfînta această biserică ce din nou s-au zidit în locul cel vechi la care și domnia noastră am făcut oareșcare ajutor,* unde cu silința le-am așezat și școală de învățătura copiilor. La care școală să află o sumă mare de copii săraci ai cărora părinți nu sînt în stare a putea plăti la dascăli că să-i învețe frica lui Dumnezeu și obiceiurile cele bune, din care pricină a sărăcii rămîn de tot neînvățați, sălbatici și ticăloși, împilați în prostime despre altele neamuri. *Făcîndu-se rugăciune ca precum alte școale din alte locuri sînt ajutate să să ajute și aceasta cu o milă de a putea întîmpina plata simbrii unui dascăl, ca și dascălul să învețe copiii cei săraci făr de plată. A căror rugăciune primind-o domnia mea* ne-am milostivit și print — această carte ce dăm sfintei biserici hotărîm ca din oile ce plătesc oerit aici în țară să scutească oi una mie. Și oeritul acelor oi să-l ia biserica a-l da spre plata unui dascăl ce va învăța copiii săraci de pomană, *care milă să să păzească de la viitorul an înainte. Pe care poruncim capzimanilor și tacsildarilor și slujbașilor ce veți fi după vreme ori cumpărători sau în credință de să va căuta oieritul în țara domniei mele aceste oi să nu i se supere. Și cel ce se va arăta cu cartea preoților și a lăcuitorilor de acolo adeverită după orînduială că este a lor, să nu fie supărați de oerit oi una mie păzindu-să apărarea lor. Care oierit are să să dea acolo în plata dascălului după cum este orînduit păzindu-se totdeauna cu nestămutare. Și preoții de la sfînta biserică (precum în scris au făcut rugăciune către domnia mea) să fie ei datori a ne pomeni pre noi și pă neamul nostru în sfintele slujbe. Rugăm dar și pă alți frați domni, ori din neamul nostru sau din alții care să vor învrednici a fi domni și oblăduitori aceștii creștinești țări, să binevoiască a înnoi și a întări mila aceasta ca și ale domniilor sale mili și faceri de bine să fie în urmă de alții ținute în seamă.*

Pecetea domnească *826 martie 7*

Marele logofăt

Arhivele Statului, București, ms. 103, f. 195.

Revista de pedagogie a cuprins în paginile sale, în ultimii ani, studii care au dezbătut unele din problemele teoretice ale pedagogiei, printre care și aceea referitoare la statutul științei despre educație. Aceste studii se înscriu ca o valoroasă participare la dialogul contemporan centrat pe dezvoltarea pedagogiei ca știință, contribuie la orientarea cercetării pedagogice din țara noastră și furnizează cadrelor didactice elementele necesare unei înțelegeri mai bune a structurii și funcționalității acțiunii educative contemporane, în variatele sale forme și a specificului pedagogiei în complexul științelor.

Publicînd în acest număr opiniile cîtorva tineri pedagogi, cu privire la obiectul pedagogiei, revista își rezervă dreptul ca, în unul din viitoarele numere, să prezinte cititorului o sinteză critică a dezbaterilor pe această temă.

ORIENTĂRI ÎN DEFINIREA PEDAGOGIEI

(Pedagogia filozofică și experimentală în România)

CONSTANTIN CUCIUC

cercetător la Institutul de științe pedagogice

1. *Succesele deosebite obținute astăzi în cercetarea pedagogică determină și îmbogățirea cu noi sensuri a definirii sale ca știință. În primele cinci decenii ale acestui secol a existat la noi o complexă mișcare pedagogică. Aici mă voi referi la două orientări — pedagogia filozofică și pedagogia experimentală — care sperau fiecare, de pe poziții proprii, să fundamenteze o pedagogie științifică. Ele oferă sugestii originale și valoroase și concentrează în opoziția lor o problemă fundamentală a organizării unei pedagogii științifice: raportul dintre activitatea educativă practică și activitatea de constituire a unei științe a educației, adică sensul parvenienței categoriilor și teoriei pedagogice.*

În timp ce pedagogia experimentală face efortul de a elabora știința ca reflectare (secundă) a unui domeniu real și obiectiv de cercetare, pedagogia filozofică încearcă că deducă teoria educației din sisteme raționale ideale. Aceste două direcții sînt permanente în pedagogie. Ghidionescu ob-

serva că „problema educativă sub forma unei preocupări intelectuale a fost din cele dintîi începuturi ale culturii omenirii o parte integrală din speculațiile filozofice".[1] Cealaltă orientare, care pleacă de la o cercetare concretă a fenomenului educativ, nu reușește să se ridice în istoria pedagogiei decît doar pe pozițiile indistincte ale pedagogiei realiste. Abia pedagogia experimentală se orientează în sensul elaborării unei științe pe baza cercetării materiale și concrete a unui domeniu obiectiv existent înaintea cuprinderii lui într-o știință a educației. Fiecare dintre aceste două orientări a contribuit la dezvoltarea pedagogiei, una reflectînd asupra aspectului ideal, cealaltă încercînd fundamentarea experimentală a științei educației, de aceea deopotrivă stau la baza pedagogiei contemporane.

Pe măsură ce în viața socială se conturează o funcție socială educativă distinctă și relativ constantă, deci cercetabilă, devine posibilă și o știință a acestui domeniu — pedagogia. Transformarea simplei posibilități într-o știință reală este însă condiționată gnoseologic și social. Numai cînd fluctuația teoretică se structurează ca un corp organizat de valori recunoscute ca adevăr, pedagogia devine o știință reală. Fiecare știință exprimă un sistem de concepte în care se reflectă structura unitară obiectivă a unui domeniu de cercetare, legile fiind tot concepte, concepte ale funcționării și relațiilor.

În procesul clarificării sale ca știință, pedagogia simte nevoia delimitării sferei preocupărilor, a precizării obiectului și specificului acestui obiect în cadrul realității universale, de asemenea, nevoia exprimării specificului său ca știință în cadrul sumei tuturor științelor, ajungînd astfel la definirea sa ca știință și la formularea definiției sale. Definițiile sînt exprimări cu un pronunțat conservatorism; o dată formulate, ele devin instrumente ale procesului de gîndire și se operează cu ele: din anume axiome, prin intermediul regulilor, sînt deduse teoreme. Uneori, pentru a înlătura o definiție sau o pseudo-categorie din știință au loc aprigi dispute. De aceea, definițiile, mai ales definiția științei sau a obiectului ei, se elaborează abia după ce au fost problematizate noțiunile de bază din interiorul său. Este modernă prudența epistemologică a științelor noi ale fenomenelor complexe în evitarea ridigizării puținelor adevăruri într-o definiție și pînă la maturizare ele se „definesc" enumerativ.

Pentru a se defini ca știință, pedagogia trebuie mai întîi să-și clarifice domeniul specific de investigare, locul domeniului în realitate (raportul cu alte științe, clasificarea interdisciplinară), structura genetică și logică a științei (clasificarea intradisciplinară a adevărurilor relative și suficiente), specificul (individualitatea) disciplinei, considerarea critică (conștientă) a metodologiei sale etc. Toate acestea sînt activități de cunoaștere care pun mereu în lumină noi și tot mai profunde aspecte, de aceea formularea categoriilor, principiilor, sistematica, statutul științific, sînt sondate astăzi într-un spirit inovator, tulburînd și paragraful calm al definiției pedagogiei.

Astăzi pedagogia este definită ca știință a educației. Exigențele de corectitudine formală sînt satisfăcute prin această formulare, dar cînd înaintăm spre concret, apar posibilități lăsate suspendate în definiția abstractă. Operarea cu această definiție nu întîmpină dificultăți la nivelul definirii științei (ce este pedagogia) ci mai ales în mișcarea de precizare a obiectului ei (cu ce se ocupă pedagogia, cum se definește educația). Prin definirea formală a științei pedagogice, de fapt dificultatea de cunoaștere este doar expediată în lumea obiectului. Educația este un fenomen social complex, cu nivele și sfere de expansiune diferită, cu o dialectică proprie a relației conținutului, cu formele de existență sau manifestare, cu sensuri diferite. Or, toate acestea trebuie exprimate sintetic în definirea obiectului pedagogiei. Obiectul delimitează domeniul de cercetare. În definiția științei însă accentul nu cade pe obiect, ci pe măsura în care obiectul supus penetrației metodologice și-a dezvăluit esența, devenind instrument gnoseologic pentru existența umană. C. Narly observa că deseori se confundă definirea științei pedagogice cu a obiectului său[2].

Cele două orientări din pedagogia românească asupra cărora voi exprima cîteva însemnări se deosebesc tocmai

[1] Vl. Ghidionescu, *Introducere în pedologie și pedagogie experimentală*, București, 1915—1916, p. 13.

[2] C. Narly, *Pedagogie generală*, București, p. 46.

printr-o poziție diferită în înțelegerea pedagogiei ca știință și implicit în definirea ei. „Pedagogia filozofică elaborează conținutul cultural și normele sau scopurile către care trebuie să tindă această întreaga activitate pedagogică"[3], *în timp ce pedagogia experimentală pune accentul pe aspectul de cercetare în știința educației.*

2. Pedagogia filozofică, *prin toate grupările pe care le însumează, reprezintă un efort raționalist prețios de afirmare a pedagogiei ca știință. Mai ales reprezentanții dintre cele două războaie mondiale s-au exprimat în lucrări de sinteză unitare și complexe de o distinsă ținută teoretică.*

În general ei afirmă că pedagogia este o știință, știința educației. Cînd explică însă definiția, în spiritul filozofiei pe care o reprezentau, întîmpină atîtea dificultăți, încît amendamentele introduse succesiv ajung pînă la a recunoaște că pedagogia este arta de a crește copiii, de a conduce copiii, educația este o chestiune de înțelepciune și nu de studiu etc. Pedagogia intelectualistă de la noi se află în primul rînd sub influența lui Herbart (arăta G. G. Antonescu[4] *și Șt. Bîrsănescu*[5]. *Ion Popescu, primul herbartian român*[6], *atunci cînd definea pedagogia, arăta că aceasta „se prezintă ca o știință aplicată"*[7], *că pedagogia se poate numi și „teoria artei educației" și că ea „nu e de sine stătătoare"*[8]. *Ana Conta-Kernbach arăta că „pedagogia nu e o știință cu un domeniu de cercetare propriu, ci o colectare de adevăruri date de către fiziologie, psihologie și morală"*[9]. *În același spirit, Borgovan afirmă că „pedagogia se poate considera și ca artă"*[10]. *Mai tîrziu, G. G. Antonescu definea: „Pedagogia este știința care bizuindu-se pe cunoașterea naturii omenești și ținînd seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea stabilește un sistem de principii după care se va îndruma influența intenționată a educatorului asupra celui educat"*[11] *Se observă ideea că ponderea în știința pedagogiei cade nu pe aspectul de cercetare care ar trebui să preceadă pe acela de oferire a soluțiilor și normelor, ci se consideră că, cunoașterea în domeniul educației este oferită de alte științe, iar pedagogia elaborează doar îndrumări pentru activitatea concretă.*

Această optică leza un aspect fundamental științific al pedagogiei, și anume, independența și specificul său în sistemul științelor. Herbart se exprimase că pedagogia ca știință depinde de filozofia practică (etică) și de psihologie; filozofia practică arată scopul, iar psihologia arată calea, mijloacele și piedicile[12]. *I. Găvănescul arată în cursul său*[13] *că izvoarele pedagogice sînt etica (arată scopul) și psihologia (care stabilește mijloacele); cînd aceste izvoare nu sînt științe, nici pedagogia nu e știință. În accepțiunea pedagogiei filozofice și mai ales herbartiene, activitatea educativă antrenează două grupe de discipline: unele care cercetează sau exprimă teorii, principii (psihologia, etica, filozofia, ramuri ale biologiei etc.), ele fiind fundamentul științific al problematicii educative și, în al doilea rînd, pedagogia care este o disciplină practică ce elaborează reguli, norme, procedee în vederea acțiunii de educare. Într-un manual de pedagogie din 1927 se definea: „Pedagogia este știința educației, este totalitatea regulilor pe care educatorul trebuie să le aplice adaptîndu-le fiecărui caz particular. Educația este o artă, educatorul un artist"*[14].

Pedagogia este unilateralizată la aspectul de normă, de artă, în sensul pe care îl dădea Durkheim acestui concept: „numele de artă trebuie rezervat pentru tot ceea ce este practica pură fără teorie... o artă este un sistem de practici organizate în

[3] Vl. Ghidionescu, *Op. cit.*, p. 23.

[4] G. G. Antonescu, *Introducere la Prelegeri pedagogice*, de I. Fr. Herbart, București, 1925, p. 5.

[5] St. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941, p. 89.

[6] *Ibidem*, p. 91.

[7] V. Popescu, *Pedagogia lucrată pe bazele psihologice și etice ale realismului Herbartian*, ed. a II-a, Sibiu, 1892, p. 19.

[8] *Ibidem*, p. 21.

[9] A. Conta-Kernbach, *Noțiuni de pedagogie didactică și metodică*, București, 1914, p. 5.

[10] V. G. Borgovan, *Pedagogia pentru normaliști, seminariști, învățători și alți iubitori de educațiune a tineretului*, București, 1921, p. 7.

[11] G. G. Antonescu, *Pedagogia generală*, ed. a II-a, București, 1936, p. 14.

[12] Fr. Herbart, *Prelegeri pedagogice*, Buc., 1925, p. 3—4.

[13] I. Găvănescul, *Curs de pedagogie*, București, 1899, p. 39.

[14] G. Aslan, *Pedagogia*, ed. a VIII-a, București, 1927, p. 29.

vederea unor scopuri anumite... se poate întîmpla ca arta să fie luminată de raţiune, dar raţiunea nu este un element esenţial, din moment ce poate exista şi fără ea" [15]. În concepţia pedagogiei filozofice sarcina fundamentală a pedagogiei este resortul ei normativ. Ghidionescu observa că filozofii, „din speculaţiile lor asupra universului, asupra lumii şi rostului omenirii au scos norme, adică au propus scopuri şi au arătat metode pentru creşterea şi instruirea copiilor" [16].

Dar dacă pedagogia filozofică nu-şi face o preocupare din cercetare, rămîne totuşi întrebarea: de unde îşi extrag ei teoria, conceptele folosite în activitatea practică de normare? Herbartianii se exprimă că din psihologie şi etică. Dar filozofia realelor monadologice a lui Herbart greu mai putea oferi în secolul al XX-lea un suport ştiinţific pentru pedagogie. În realitate „izvoarele" teoriei pedagogice nu se rezumă la psihologie şi etică, ci se extrag din gîndire în general. Mai tîrziu, pedagogii acestei orientări au sperat să sporească suportul ştiinţific al pedagogiei, făcînd caz de deductibilitatea din anume sisteme filozofice. Se admitea că toţi pedagogii de seamă au deţinut prepedagogic un sistem filozofic, din care şi-au derivat sistemul pedagogic. În acest sens erau şi prezentaţi [17]: filozofia şi pedagogia lui Comenius, filozofia şi pedagogia lui Kant, filozofia şi pedagogia lui Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Spencer etc. În aceste împrejurări, însă, se opera cu un sens extrem de elastic, de empirie al termenului „filozofie". Dominant în gîndirea lor este idealismul subiectiv Kantian (acceptarea în forme foarte variate a poziţiilor apriorice, idealuri eterne, umanism universal şi drept natural, imperative etice atemporale). Cine va observa însă mai adînc aspectul filozofic, va găsi nuanţe destul de eteroqene. Încercînd să urmeze anumite sisteme filozofice, această pedagogie preia implicit şi numeroase limite ale filozofiei sistematice metafizice, cea mai de seamă rezidînd în caracterul speculativ. Em. Brandza aprecia că pedagogia veche cuprinde în ea întreaga strălucire, dar şi tot provizoratul sistemelor filozofice. De aceea, cînd pedagogia experimentală atacă pedagogia filozofică în ansamblu, săvîrşeşte o eroare, dar cînd atacul vizează specific pedagogia filozofică speculativă, el este îndreptăţit ca orice criticism opus speculativului de pe poziţiile realului. În acest sens, experimentaliştii deschid posibilitatea constituirii pedagogiei de pe poziţiile unei filozofii nespeculative.

Pedagogia românească nu era originală în a considera pedagogia o preocupare normativă din direcţia filozoficului, dar manifestarea acestui fenomen la noi în ţară trebuie explicat prin condiţiile generale de afirmare a modului de producţie capitalist în economia noastră. Preponderenţa politică a burgheziei şi constituirea statului român modern impun transformarea fenomenului instructiv-educativ într-o activitate organizată şi dirijată de către stat, într-un fenomen educaţional de masă, concentrat mai ales în formă şcolară. Pentru a satisface necesităţi practice, astăzi se efectuează cercetări ştiinţifice experimentale, care oferă o bază teoretică pentru soluţionarea problemei. Atunci, însă, instrumentaţia metodologică, imperfectă, spiritul ştiinţific speculativ, iluzia că pot fi găsite soluţii fără studierea ştiinţifică prealabilă a problemei, au impus aspectul normativ în pedagogie, adică oferirea rezolvabilităţilor practice imediat necesare. Politicul a cerut gîndirii pedagogice măsuri practiciste, fără a se preocupa de cercetări de perspectivă şi durată. De aceea, în pedagogie predomina aspectul operaţional, normativ, de artă, fără a se preocupa de latura de cercetare a acestei arte. Teoria, pentru a-şi desfăşura ciclul de la realul material la conceptul ştiinţific şi concretul ştiinţific, trebuie să parcurgă anumite momente de constituire obligatorii. Orientarea filozofică a anulat unele din aceste momente, a anulat mai ales momentele de cercetare care ar fi contribuit la fundamentarea ei ca ştiinţă.

Cu toate acestea, pedagogia filozofică este o contribuţie ştiinţifică de un înalt prestigiu teoretic. Acum mai bine de treizeci de ani pedagogia filozofică trăia insuficienţele unei crize, cauzată nu de natura sa filozofică, ci de natura sa idealist filozofică. Orientarea filozofică încerca paleative ale imposibilităţilor, prin dirijarea spre „realitate" şi observarea mai concretă a fenomenelor sau prin epuizarea teoriei în formalism logic.

[15] Em. Durkheim, *Educaţie şi sociologie*. Bucureşti, 1930, p. 113—114.

[16] Vl. Ghidionescu, *Op. cit.*, p. 13.

[17] G. G. Antonescu, *Programul cursului de pedagogie teoretică pe anii 1931—1932*, Bucureşti, 1931 şi *Istoria pedagogiei* de acelaşi autor.

3. Pedagogia experimentală *aruncă din nou pedagogia într-o etapă de efervescență fecundă și creatoare, reprezentînd o altă latură și o nouă etapă de constituire a pedagogiei ca știință. Ea apare din trebuințele interne de creștere ale pedagogiei, din orientările gnoseologice și metodologice ale perioadei. La noi primii adepți ai experimentalismului se preocupă în preajma primului război mondial de cercetarea (prin experiențe, observații, măsurători, chestionare) proceselor psihice ale copilului (uitarea, memoria, „adaptarea" etc.), dar transmutabile prin concluzii și în activitatea pedagogică.* [18] *Ghidionescu înțelegea noua orientare (pedagogia experimentală) ca pe o întregire a pedagogiei filozofice și pedologiei, toate împreună formînd un arbore al educației copilului* [19]. *Treptat, însă, mai ales după ce se organizează ca școală, foarte omogenă și unitară, experimentaliștii deschid lupta înverșunată împotriva speculativității și idealismului pedagogiei filozofice.*

În locul strălucirii sistemelor pedagogiei filozofice, ei nu pot oferi decît o înregistrare alambicată de minuțioase operațiuni, care decolorează în aceeași măsură pe cercetat și cercetător. Pe lîngă marile personalități ce exprimaseră sisteme armonizate cu rafinament reprezentanții pedagogiei experimentale par niște lucrători modești, pedagogia pare că se depersonalizează, în centrul unității școlii instalîndu-se poziția lor solidară față de obiect și metodă.

Ei insistă prin a se numi experimentaliști și speră cu sau fără temei în acea perioadă, că experimentalismul este mijlocul de a constitui în sfîrșit o pedagogie științifică. La această orientare a contribuit probabil și influența scientismului din științele experimentale. De aceea primul aspect ce caracterizează pedagogia experimentală este acela referitor la metodă și abia după aceea problema clarificării obiectului.

Pedagogia experimentală se manifestă polemic împotriva pedagogiei filozofice ca o direcție nouă în legătură cu geneza categoriilor pedagogice.

„Pedagogia ca știință experimentală — scria Em. Brandza — trebuie elaborată nu în lumina doctrinelor filozofice ale diferitelor timpuri ci în afară de ele" [20]. *La acestea D. Muster adaugă: așa cum nu putem deduce chimia din filozofia lui Kant, nu putem deriva nici pedagogia din filozofie.* [21] *Această revizuire principială, de domeniul definiției pedagogiei ca știință, afectează toate capitolele disciplinei, deși școala pedagogiei experimentale cu lucrări modeste ca număr și volum, în comparație cu pedagogia filozofică, lasă impresia unei acute insuficiențe teoretice. Abia la ei sensul parvenienței categoriilor pedagogice exprimă în sfîrșit drumul real al cunoașterii de la obiect spre reflectarea în conștiință, în știință.*

Instalarea categorială și sistematică în interiorul pedagogiei și sondarea obiectului cu metode obiective este un merit care îi distanțează mult de pedagogia filozofică. Trăinicia sistemului în care își efectuează cercetările nu-i salvează însă de insuficiențe gnoseologice chiar și în problemele metodei. Unele limite apar din indistincția între tehnica de lucru și principiile de lucru: astfel, acționînd cu experimentul ca tehnică, îl consideră și sistem metodologic, strategie direcțională de operare, aceasta constituind o îngustare a posibilităților de cercetare. Riscă în acest spirit să se piardă uneori în detalii și practici mărunte, în tehnicism.

Pedagogia experimentală acceptă epistemologic că o știință este esențializarea unui obiect distinct. „Cu un domeniu propriu de realități și cu experimentul ca metodă, pedagogia devine știință" [22]. *Unul din marile lor merite este abordarea și a obiectului, și a metodei de pe pozițiile materialității, și realizarea pe această bază a unității dintre obiect și metodă. Limitele de concepție însă nu le permite o mișcare dialectică reală între metodă și obiect și de aceea pedagogia ca știință rămîne la ei incipientă.*

În privința obiectului, poziția radicală a pedagogiei experimentale con-

[18] Gh. Tăbăcaru, *Pedagogia experimentală și știința despre copil (pedologia)* Memoriu, Bacău, 1925.

[19] Vl. Ghidionescu, *Introducere în pedologie și pedagogie experimentală*, București, 1915—1916, primul capitol.

[20] Em. Brandza, *Sistematica pedagogiei științifice*, f.a., București, p. 6.

[21] D. Muster, *Contribuțiuni critice la constituirea pedagogiei ca știință*, București, 1941, p. 4

[22] D. Muster, *Op. cit.*, p. 5.

stă în orientarea, nu spre domeniul de operare a pedagogiei, ci spre domeniul de cercetare al ei. În cultul lor pentru datele pozitive și aversiunea pentru deducțiile și construcțiile filozofice, se orientează în prima etapă spre „datele pedagogice", iar ulterior spre „fenomenul" educativ.

„Datele pedagogige" se întîlneau și în pedagogia filozofică, dar pedagogia experimentală le pune la baza constituirii sale ca știință.

Înlăturînd vechile categorii străine pedagogiei, pedagogia experimentală instalează în sistemul categoriei elemente din domeniul școlar: educator, educat, manual, lecție, material didactic, mobilier școlar etc., acestea fiind considerate singurele realități, „date" pur pedagogice. Studierea acestor realități școlare prin metoda experimentală ar permite stabilirea unor adevăruri necontestabile. Supuse unui fenomen de extindere, „datele" fenomenului pedagogic sînt prezente oriunde se execută un proces de educare, inclusiv de învățare, indiferent de mediu și vîrstă, cu unele adecvări care nu afectează esența categorială. Acțiunile educative dinafara școlii operează cu aceleași categorii: un obiect supus educației, un subiect educator, instrumentația educațională, un mediu organizat într-un scop educativ, un anume procedeu de acțiune etc. Astfel este lărgit sensul „lecției", ea fiind o activitate culturală organizată metodic, existentă chiar și în afara școlii; lecția se poate face în clasă, laborator, în natură, „sau chiar pe străzile orașului". În această optică nouă, vechea terminologie nu mai satisface ca precizie, de aceea, „una din preocupările importante ale reprezentanților pedagogiei științifice a fost și redefinirea termenilor de bază ai pedagogiei într-o lumină logic științifică"[23]. „Educațiile" din pedagogia filozofică sînt, de asemenea, rediscutate. Pedagogia experimentală se alătură tendinței antiintelectualiste, care condamna restrîngerea educației numai la educația intelectuală și afirmă că opera pedagogică trebuie privită sub toate aspectele: intelectual, estetic, etic etc.

Afirmarea unor date ale fenomenului pedagogic și încercarea de constituire de pe această poziție a unor categorii nu era însă suficientă. O știință trebuie să aibă nu o sumă de categorii, ci o structură categorială, structura științei reflectînd structura unui domeniu cercetat din realitatea lumii obiective. Era necesar ca domeniul educativ să fie nu numai cercetat analitic, ci și înțeles sintetic. Definiția pedagogiei și a obiectului său trebuia să exprime o unitate de domeniu și o exprimare de sistem unitar categorial. În acest sens, D. Todoran, de pe poziții mai complexe, se exprimă în mai multe lucrări asupra fenomenului educativ și a „cîmpului" fenomenelor educative. „Drumul de scurtă sau lungă durată, în funcție de stadiul de dezvoltare culturală a societății, pe care-l parcurge individualitatea de la starea confuză a celui dintîi contact cu lumea dinafară pentru a se înmembra în o anume ordine umană, culturală, sau, în genere, socială, reprezintă pentru noi aspectul fundamental al fenomenului educativ"[24] — arată Todoran. Categoria de fenomen educativ care începe să fie nu numai constantă, ci și înțeleasă în pedagogie permite noi precizări: „obiectul de studiu al pedagogiei îl constituie „cîmpul" fenomenelor educative"[25], iar pedagogia ca știință se ocupă cu descrierea, clarificarea, explicarea și controlul fenomenelor educative[26].

Pedagogia experimentală, prin ancorarea sa într-un domeniu cercetabil concret, este o însemnată contribuție la definirea pedagogiei ca știință. Cu toate acestea, insistența de a se rupe de sterilitatea pedagogiei filozofice a dus-o la unele exagerări pozitiviste. Identificarea filozofiei cu filozofia speculativă a făcut-o să-și manifeste speranța de a se constitui în afara oricărei filozofii. Totodată, abandonînd pedagogia filozofică, a renunțat la categorii necesare în pedagogie, precum și la unele din meritele ei incontestabile. Rămîne însă pedagogiei experimentale meritul de a instala științific într-un domeniu propriu cercetările pedagogice, iar pedagogia experimentală românească, prin orientarea rapidă spre posibilitățile noii sistematici categoriale, precum și prin unele ipoteze pe care le sugerează, are merite în mișcarea pedagogică universală.

[23] D. Muster, *Actualitatea ideilor inovatoare ale curentului pedagogiei științifice din România (1932—1949)*, Dactilografiat, 1963, p. 2.

[24] D. Todoran, *Educație și pedagogie*, Sibiu, 1943, p. 4.

[25] Idem, *Introducere în pedagogie*, Cluj, 1946, p. 73.

[26] *Ibidem.*

DEFINIREA PEDAGOGIEI CA O ȘTIINȚĂ TEHNICĂ ȘI SOCIALĂ

Lector univ. Vasile TUTOVEANU

În mod obișnuit împărțim științele în două categorii: științe pur și simplu (sau teoretice) și științe tehnice. Criteriul pentru această clasificare dihotomică îl constituie preocuparea primelor științe de a descoperi legile care guvernează universul și preocuparea celorlalte de a aplica aceste legi în diferite domenii de activitate practică (industrie, agricultură etc.), deci atitudinea față de legile universului.

Domeniile respective de activitate practică își pierd originea în cele mai vechi timpuri, cînd nu existau nici un fel de științe. Pe atunci omul rezolva empiric problemele tehnice și nu rareori cu o deosebită ingeniozitate. Deci tehnica este anterioară științelor teoretice și științelor tehnice. Nu numai atît; tehnica este menită să satisfacă scopuri umane care cunosc o mare monotonie, durează de milenii fără să cunoască schimbări fundamentale. Creșterea plantelor și animalelor, prelucrarea diferitelor materiale (piatră, lemn, metal, alimente etc.), transportul, comunicarea la distanță, vindecarea celor bolnavi și educarea copiilor sînt scopuri vechi de cînd lumea. Ceea ce s-a schimbat sînt modalitățile de a le realiza. Au apărut și dispărut subscopuri, scopuri secundare, derivate, generate de noile mijloace de realizare, dar în esență omenirea militează pentru aceleași scopuri fundamentale. Marx arăta că și în viața socială, în genere, comunismul este realizarea deplină a viselor milenare ale omenirii.

Apariția științelor teoretice a permis apariția treptată a științelor tehnice, care stau la baza impetuoasei dezvoltări a civilizației din ultimele secole.

Care este poziția pedagogiei față de această clasificare? În trecut spuneam că este o disciplină filozofică, azi spunem că este o știință socială, adică o știință teoretică, dar nu o știință a naturii, obiectul ei fiind de esență socială. Se mai spune cîte o dată că este o știință aplicativă sau normativă. Alții contestă că este o știință sau spun că este o artă. J. Bernal afirma că pedagogiei îi lipsește un statut clar ca știință. Personal împărtășesc această opinie și în continuare voi încerca să arăt care este, după părerea mea, statutul de care are nevoie pedagogia pentru a se redresa. Spun a se redresa, pentru că, pe de o parte, astăzi în pedagogie totul este repus în discuție, iar pe de altă parte industria, agricultura, medicina, sportul, artele, pînă și gospodinele beneficiază incomparabil mai mult de pe urma progreselor generale ale tehnicii moderne decît școala, care cunoaște o îngrijorătoare rămînere în urmă din acest punct de vedere.

Părerea mea este că pedagogia, ca și științele tehnice industriale, agronomia și medicina este o știință tehnică. De aceea, cred că nu au nici un temei complexele de inferioritate ale pedagogilor, care caută cu înfrigurare legile proprii ale pedagogiei. Las la o parte faptul că toate încercările făcute pînă acum n-au întrunit adeziunea generală și au fost repede date uitării. Mi se pare mai grav complexul de inferioritate de care suferă pedagogia. Industria, agronomia și medicina nu caută legi proprii, ci aplică legile descoperite de științele teoretice și, cel mult, descoperă legi privind diferitele ramuri tehnice, dar „legi tehnice", adică principii, metode de lucru.*

Deosebirea esențială dintre o lege teoretică și una tehnică (practică) rezidă în faptul că prima este o descoperire a unor relații obiective, unice și obligatorii, inerente și imanente universului, pe cînd cea de-a doua se referă la relațiile dintre fenomene, obiecte și operații concepute de om, imaginate de inventator, care asigură atingerea unui scop, atingerea scopului respectiv, putînd însă fi realizate și pe altă cale. Mașina cu aburi, de pildă, ne permite să obținem energia mecanică folosind energia calorică, dar energia mecanică o putem obține și transformînd energia electrică, cu altfel de mașini. La baza relațiilor care asigură eficiența modalității respective stau relațiile cuprinse în legile teoretice, pe care, însă, tehnicianul poate

* Pedagogia este o știință tehnică și socială, totodată, așa cum agronomia este o știință tehnică și biologică totodată.

să nu le cunoască. Obținerea focului frecînd două bețe și oala lui Papin sînt două aplicații ale legii universale a transformării energiei, dar autorii acestor aplicații, firește, n-au cunoscut această lege, ci au lucrat empiric.

Pe scurt, deosebirea dintre legea teoretică și legea tehnică este similară cu deosebirea dintre descoperire și invenție și ne amintește de deosebirea dintre savant și inventator. Pentru că, uneori ambele aspecte le cumulează aceeași persoană, deosebirea poate să treacă și neobservată. Dar nu-i același lucru să afli tainele universului — ceea ce face știința teoretică — și să le folosești în scopuri practice — ceea ce face știința tehnică.

Cînd științele teoretice nu le oferă suficiente cunoștințe, științele tehnice rezolvă și azi empiric, pe bază de modele, probleme dintre cele mai complexe, prin tatonare. De pildă, constructorii de nave, avioane și instalații hidrotehnice, deși folosesc un aparat matematic modern și legi teoretice, anumite aspecte — pentru care legile teoretice încă nu sînt cunoscute — numai modelul le rezolvă.

În pedagogie cuvîntul „empiric" este, însă, insulta cea mai gravă. Consider că este o neînțelegere. În spectroscopie, de pildă, multă vreme se aplicau legile empirice-cantitative, care n-au devenit mai exacte matematic astăzi, ci doar explicate teoretic, rațional, ceea ce a permis o mai bună interpretare și aplicare a lor. În prezent, nu există decît o clasificare empirică a microparticulelor. În ceea ce privește pedagogia e greu de spus ce nu este empiric, pentru că de empirism scapi numai atunci cînd ai explicația științifică, legea fenomenului respectiv. De pildă, preoții egipteni cunoșteau relațiile dintre catete și ipotenuză, dar nu cunoșteau cărui fapt se datorește această relație. Meritul lui Pitagora este că a descoperit demonstrația logică (legea), secretul acestor relații. Or, în pedagogie, teoriile care pot pune capăt aspectului empiric trebuie să fie bazate pe legi descoperite de psihologia pedagogică, sociologia educației, fiziologia și neurologia școlară etc. Cîte legi de acest fel cunoaștem ?

Comenius, fondatorul pedagogiei moderne, n-a fost prea departe de ideea că pedagogia este o știință tehnică, atunci cînd punea în centrul ei metoda, care este o tehnică a educației. Dar el nu și-a dat seama că ideile lui reformatoare — în fond temelia de aur a pedagogiei pînă azi — nu ar fi putut ele singure face mare lucru, dacă nu ar fi fost descoperit și răspîndit tiparul, care a făcut pentru școală mai mult decît ideile sale. Fără apariția tiparului ele nici nu s-ar fi putut realiza.

Trăim astăzi — după cum s-a arătat de mai mulți pedagogi — un moment similar. Cinematograful, magnetofonul, radioteleviziunea oferă școlii mijloace mult mai valoroase pentru realizarea vechilor și noilor țeluri ale învățămîntului decît tiparul și decît toate ideile pedagogilor. Vechi racile ale învățămîntului de-abia cu aceste mijloace vor putea fi lichidate. De pildă, elevii învață o limbă străină opt ani în liceu și tot nu o cunosc bine. Magnetofonul a făcut mai mult decît toate teoriile, pentru că pedagogia are nevoie de mijloace simple și eficiente, pe care ni le oferă tehnica. Totul este să învățăm să o folosim, așa cum au făcut-o industria, agricultura și medicina.

Pînă și problema individualizării învățămîntului este realizată mai bine de mijloacele tehnice — magnetofonul și mașinile de învățat (și în medicină individualizarea tratamentului este asigurată tot prin mijloacele tehnice). Desigur că aceste domenii conțin încă multă exagerare și aventurism. Unii pedagogi de cabinet s-au reprofilat în grabă, iar programările și codificările lor seamănă deocamdată cu niște pasențe pedagogice sau cu niște savante jocuri de societate. Dar aceasta va trece. În final, noile mijloace vor da mai mult decît teoriile de pînă acum (adesea simple filozofări sterile asupra educației), așa cum tiparul a servit și servește școala și nici nu mai putem concepe învățămîntul fără el.

În munca de educație, deși ne adresăm celor mai intime resoarte ale elevului, numai un film școlar bine realizat sau simpla bandă de magnetofon aduc în clasă ceea ce profesorul nu a putut și nu va putea realiza singur, sau rezumîndu-se numai la vechile mijloace. Acum de el depinde cum se va pricepe să folosească aceste mijloace noi ca să aducă în clasă, cu ajutorul lor, pe cei mai mari specialiști și artiști, care pot deveni astfel colaboratorii lui la oră.

Unii susțin că pedagogia nu este o știință, ci o artă. Că în școală arta

a jucat și joacă un mare rol îl demonstrează fie și numai faptul că cele mai moderne mijloace de învățămînt, mijloacele audio-vizuale, sînt niște filme alcătuite după toate regulile artei, după cum și ora obișnuită de clasă bine condusă are totdeauna ceva din regizarea unui spectacol de către un bun maestru. Dar acest aspect nu epuizează subiectul, așa cum componența estetică din arhitectură sau din construcția automobilistică nu pune în umbră aspectul tehnic cu care se îmbină firesc. Nimeni nu spune că industria de automobile e o artă și că nu există științe tehnice și teoretice care o guvernează. La fel este și în educație. Dacă educația ar fi numai o artă, pedagogia ar trebui să fie o estetică, nu o artă și ea. De fapt, pentru motivele de mai sus sînt de părere că este necesară și o estetică a educației, așa cum există, spre pildă, o sociologie a educației. Ea se naște greu ca teorie, pentru că pedagogii mai bucuros rezolvă practic acest aspect, decît să-l discute teoretic, de teamă să nu fi recunoscut astfel, implicit, că pedagogia nu-i decît o artă (sau, mai exact, o estetică a educației). E o teamă nefondată și se simte lipsa unei estetici a educației. Arhitectura, de secole, îmbină aspectul de știință tehnică și teorie estetică, fără să fi pierdut nimic din prestigiul său.

Pentru a schimba modul vechi de a gîndi, mentalitatea încă predominantă a pedagogului de cabinet, filozofard și atotștiutor, ar fi foarte util ca ciberneticieni, electroniști, neurologi, esteticieni de prim rang să fie atrași spre pedagogie. Aceasta ar convinge pe pedagogi de avantajul de a gîndi ca medicii, care de mult folosesc orice cucerire ce le poate fi utilă. Pedagogia încă nu dispune de instrumente de lucru ca alte științe. Să ne gîndim numai ce a însemnat microscopul pentru medicină. Cibernetica va putea să doteze școala cu astfel de instrumente.

În general, cred că institutele de științe pedagogice ar trebui să aibă și sectoare de proiectare a aparaturii școlare și a mijloacelor audio-vizuale, de economie și administrație școlară, de fiziologie și neurologie școlară etc., încadrate cu specialiști de înaltă ținută, care să se considere oameni ai școlii.

Clasicii (Comenius, Rousseau, Pestalozzi etc.) au făcut de toate, iar ulterior pedagogia a continuat să se ocupe — în paralel cu psihologia și sociologia, precum și cu alte discipline — de toate problemele învățămîntului. Cred că a sosit momentul ca pedagogia să se retragă în albia ei și să se ocupe de tehnica educației, lăsînd pe seama altor științe descoperirea legilor teoretice. În medicină aceeași persoană poate descoperi și legi dintr-o știință teoretică (fiziologie, neurologie, genetică) și mijloacele tehnice pentru a aplica aceste legi (în activitatea terapeutică). Dar raportul rămîne același între discipline — unele sînt teoretice, celelalte tehnice. De pildă, un pedagog poate perfect descoperi legi ale psihologiei pedagogice și sociologiei educației și tot el, să conceapă pe baza lor mijloace pedagogice foarte bune, realizînd legătura între o știință teoretică și una tehnică. Ele rămîn însă distincte. Pedagogul poate deveni și inventator în electronică, unind două domenii tehnice, dar, în orice caz, el este pedagog numai în măsura în care a descoperit mijloace practice pentru educație, așa cum medicul (cercetător) îmbogățește medicina numai cînd descoperă căi și mijloace de vindecare. Acum, de pildă, biologia a făcut pași mari în studierea și explicarea cancerului. Sînt cunoscute multe legi de esență teoretică, biologică privind cancerul. Medicina nu se poate lăuda cu același lucru. Progresele biologiei le datorăm în mare parte tot unor medici, numai că ei apar aici în calitatea lor cumulardă de biologi.

Așadar, pedagogia are menirea nu să caute legi teoretice, ci mijloace și căi practice de educație. Cînd nu-i sînt încă furnizate legile respective, firește că va recurge la căi empirice, descurcîndu-se deocamdată tot sinuară. Timpul va rezolva treptat acest lucru. Nu empirismul să ne sperie, ci ineficiența și formalismul, precum și ruperea de progresul general al altor științe teoretice și tehnice. Așa cum industria folosește tot mai larg neurologi, psihologi și sociologi în treburile sale, să folosim și noi toți specialiștii ce ne pot fi utili, pentru că astăzi nu mai sînt hotare între științe, fie ele tehnice sau teoretice.

PEDAGOGIA ŞI OBIECTUL EI DE CERCETARE

Lector univ. TIBERIU CĂLIMAN
Bacău

În publicistica de specialitate [1] şi în unele reviste de cultură cu prestigiu şi mare circulaţie [2] se poartă discuţii interesante în jurul unei teme actuale şi de deosebită importanţă — aceea a obiectului pedagogiei. Miezul discuţiei îl constituie întrebarea, dacă definirile de pînă acum privind obiectul pedagogiei, mai corespund pe deplin cercetărilor actuale ale pedagogiei sau nu, autorii argumentînd în favoarea diferitelor formulări.

Obiectul unei ştiinţe îl constituie un anumit domeniu al realităţii obiective. El este întotdeauna precizat în partea definitorie a definiţiei reale dată ştiinţei respective. Partea definitorie trebuie să fie identică, ca sferă, cu partea definită. Ca atare, rigurozitatea ştiinţifică a definiţiei reale depinde de exactitatea şi claritatea cu care sînt folosiţi cei doi termeni ai părţii definitorii — genul proxim şi diferenţa specifică — termeni prin care se precizează obiectul ştiinţei respective.

Pornind de la aceste considerente de ordin logic şi aplicîndu-le în analiza definiţiilor reale date în ultimele două decenii ştiinţei pedagogice, deci şi obiectului ei, punctele de vedere pot fi grupate astfel :

O primă grupă este reprezentată de autorii care definesc pedagogia ca „teoria educaţiei, învăţămîntului şi instrucţiei" [3], obiectul ei de cercetare fiind considerat educaţia, învăţămîntul şi instrucţia. După părerea noastră, această definire a pedagogiei este discutabilă, din cel puţin trei motive evidente : 1) pedagogia este definită drept *teorie*, anulîndu-i-se de la început caracterul de ştiinţă şi deci posibilitatea de a-i cunoaşte obiectul său propriu de cercetare ; 2) obiectul pedagogiei nu este clar precizat, el fiind confundat cu noţiunile sale fundamentale : educaţia, învăţămîntul şi instrucţia ; 3) definirea obiectului pedagogiei este deficitară şi din alt punct de vedere : dacă facem o raportare a celor trei noţiuni amintite, prima noţiune — educaţia, în sensul ei larg, include în sfera sa pe celelalte două (învăţămîntul şi instrucţia) şi noţiunea de educaţie, — în sens restrîns [4]. În acest caz, noţiunile de instrucţie şi învăţămînt sînt noţiuni specie faţă de noţiunea gen — educaţia. Logic nu mai este necesar ca aceste două noţiuni să apară în definirea pedagogiei alături de noţiunea educaţie.

Mai mult, dacă raportăm cele trei noţiuni între ele, luînd noţiunea de educaţie şi în sens restrîns, ele se află în raporturi diferite (incluziune, interferenţă etc.), în funcţie de sensurile ce le dăm fiecăreia. Or, nici unul dintre autorii amintiţi nu analizează conţinutul definiţiei şi nu precizează sensul noţiunilor folosite. Deci, în cele din urmă, din această definiţie nu reiese clar obiectul, sfera de cercetare a pedagogiei.

Un alt grup de autori — cel mai numeros din cei cercetaţi de noi — definesc pedagogia ca „ştiinţa educaţiei tinerei generaţii" [5], sau chiar „ştiinţa educării copiilor" [6]. Pornind de la ideea justă că „viitorul omenirii depinde în întregime de edu-

---

[1] „Pädagogik", Berlin, nr. 9/1965 şi 1/1966 ; „Educational Psychology", New-York, 1966 ; „Analele Universităţii C. I. Parhon", seria Ştiinţe sociale-filozofie, nr. 17, anul IX, 1960 ; „Revista de pedagogie" nr. 10 şi 12/1965, nr. 4, 10 şi 11/1966 şi altele.

[2] „Contemporanul" nr. 24 din 11 iunie 1965, p. 8.

[3] N. K. Goncearov, *Bazele pedagogiei*, Moscova, 1947, p. 205.

[4] *Pedagogia*, manual pentru institutele pedagogice, E.S.D.P., 1962, p. 9—10.

[5] *Pedagogia*, sub redacţia lui I. A. Kairov (traducere), E.S.D.P., 1957, p. 5 ; *Pedagogia*, manual pentru şcolile pedagogice, E.S.D.P., 1954, p. 3 ; *Pedagogia*, manual pentru institutele pedagogice, E.S.D.P., 1962, p. 5 ; *Dicţionarul pedagogic* (traducere din limba rusă), E.S.D.P., 1964, vol. II, p. 1044 ; *Dicţionarul enciclopedic român*, Ed. Academiei, vol. III, 1965, p. 698.

[6] P. M. Şimbirev, I. T. Ogorodnicov, *Pedagogia*, E.S.D.P., 1955, vol. I, p. 5 (traducere) ; *Programa cursului de pedagogie*, publicată în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1967.

carea tinerei generații"[7], toți acești pedagogi reduc cîmpul de cercetare al pedagogiei numai la educarea tinerilor sau copiilor. Or, este binecunoscut faptul că educația este un fenomen social, specific uman, care influențează permanent personalitatea de-a lungul întregii sale existențe. „... „Obiect" de educație nu este numai omul unei anumite vîrste. În orice fază a vieții și în oricare dintre formele existenței sale, omul este supus înrîuririi educative"[8]. Spre deosebire de unii pedagogi idealiști, care susțineau că omul este educabil numai în perioada tinereții (pînă la 25 ani)[9], pedagogia științifică a demonstrat teoretic și, mai ales practic efectul puternic pe care-l are educația și după perioada tinereții. Unul dintre argumentele elocvente în acest sens îl constituie munca culturală de masă — ramură a pedagogiei — care are ca principiu de bază : „omul este educabil toată viața"[10].

Chiar dacă în prezent marea majoritate a cercetărilor pedagogice se referă la problemele educației tineretului, în perspectivă, din ce în ce mai mult este supus analizei științifice procesul de integrare și dezvoltare a omului la locul de muncă și în societate cu scopul cristalizării unei metodici care să asigure eficiența muncii instructiv-educative și în aceste sectoare.

Iată de ce și formularea mai sus-amintită o considerăm incompletă, în dezacord cu sfera actuală a cercetărilor pedagogice.

Alți autori limitează și mai mult rolul pedagogiei și sfera ei de cercetare. Ei consideră pedagogia ca „știință care se ocupă cu metodele de educație și instruire a tineretului"[11], „știința care studiază metodele de educație și de instruire a tineretului"[12] sau care „reprezintă aspectul tehnic al conceptului de educație"[13]. În acest caz, tendințelor prezentate mai sus li se adaugă una nouă : pedagogia ar trebui să studieze numai metodele de educație și instruire a tineretului. Ea este transformată într-o tehnică al cărei obiect îl constituie folosirea judicioasă a metodelor de instruire și educare a tineretului. Evident, formularea este departe de scopul și sarcinile științei pedagogice.

Deci, formulările analizate pînă acum au ca trăsătură comună limitarea sferei obiectului pedagogiei, prin reducerea perioadelor de vîrstă ce trebuie cercetate (numai copilul și tînăra generație), a problematicii pedagogice (numai metodele de educare și instruire), sau prin însumarea ambelor modalități în una singură.

În ultimul timp, însă, unii pedagogi de peste hotare și de la noi, pentru formularea corectă a obiectului pedagogiei, au reluat în discuție termenul de *formare* (după termenul german *Bildung*). Astfel, ei definesc pedagogia ca „știința formării omului"[14].

Apreciind reacția firească a acestor pedagogi față de formulările precedente — prin care se reducea sfera obiectului pedagogie — spiritul critic ne obligă și de această dată să facem unele observații. Astfel, termenul de *formare* este folosit în cel puțin două accepții : 1) în sens restrîns, fiind sinonim cu pregătire, instruire, educare, creare[15] și 2) în sens larg, ca proces complex de realizare a personalității umane. În această ultimă accepție el reprezintă rezultatul tuturor influențelor (de

---

[7] Marx-Engels, *Opere*, (Ed. rusă), T. XIII, p. I, p. 199.
[8] D. Todoran, *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1966, p. 11.
[9] Williams James, *Psihologie și educație*, București, 1911, p. 136.
[10] Stanciu Stoian, *Sistemul muncii cultural-educative de masă*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1965, p. 13.
[11] *Dicționarul limbii române moderne*, Ed. Academiei 1958, p. 600.
[12] Florin Marcu, Constantin Maneca, *Dicționar de neologisme*, Ed. științifică, București, 1961, p. 436.
[13] Maurice Debesse, *La formation éducative*, Paris, 1955, p. 763.
[14] Gh. T. Dumitrescu, *Psihologia socială și pedagogia*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1965, p. 58.
[15] *Dicționarul limbii române moderne*, Ed. Academiei, 1958, p. 313.

mediu, ereditate și educație), care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității umane. Deoarece termenul de formare, în sens restrîns, nu este folosit [16], înseamnă că la definirea pedagogiei și obiectului ei el trebuie luat în sens larg. Luat în sens larg și aplicat în definirea pedagogiei, ar însemna ca aceasta să studieze toate aceste influențe, toți factorii formativi, ceea ce ar fi atît de mult, încît ea nu ar mai avea un obiect de studiu. Pe de altă parte ereditatea și mediul fac obiectul cercetărilor speciale ale unor științe (genetica, sociologia, psihologia etc.). Sigur că pedagogia ține seama și valorifică rezultatele cercetărilor acestor științe (ca și a altora), dar ea nu-și poate propune niciodată să cerceteze întregul proces atît de complex și de durată al dezvoltării și formării omului. Această precizare se impune cu necesitate, pentru a evita eventualele confuzii privind obiectul pedagogiei și raporturile ei cu celelalte științe.

Reiese, deci, că termenul de formare, folosit în definirea pedagogiei, nu aduce nici o precizare în plus față de noțiunile folosite pînă în prezent în acest scop; folosit în sens restrîns, este sinonim cu noțiunea de educare, creștere, iar în sens larg depășește cu mult sfera cercetărilor pedagogice.

Și atunci, cum definim pedagogia? Considerăm că noțiunea de la care trebuie să pornim pentru o definiție riguros științifică a pedagogiei și a precizării obiectului său de cercetare este tot *educația*. Pedagogia este știința educației. Această formulare este consimțită în prezent și de alți pedagogi, dar trebuie să menționăm că ea reprezintă un bun de mult cîștigat de pedagogia românească [17] și universală [18]. Revenirea la această formulare o considerăm necesară, dar nicidecum suficientă pentru asigurarea rigurozității științifice în definirea obiectului pedagogiei. De ce? Pentru că elementul definitoriu — noțiunea de *educație* — nu are nici el un sens precis, bine stabilit. Ca atare, se impune mai întîi ca o condiție sau operație premergătoare definirii științei pedagogice — delimitarea riguroasă a conținutului elementului său definitoriu — noțiunea de educație.

Termenul de educație se folosește în prezent în două sensuri: *restrîns* și *larg*. *În sens restrîns* „se referă la formarea conștiinței și conduitei elevilor în spiritul moralei comuniste, precum și la dezvoltarea forțelor lor de creație" [19]. Dar, oare numai cu acest conținut poate fi luată noțiunea de educație în sens restrîns? De exemplu, al cui sens este mai restrîns, al educației morale sau estetice, patriotice sau artistice, muzicale sau a sentimentului patriotic? În fond, orice determinativ dat educației îi limitează acesteia conținutul, îi restrînge sfera. Ca atare, încercarea de a fixa un anume sens restrîns educației nu este din punct de vedere științific indicată, ea îngreuind și mai mult claritatea și precizia terminologiei pedagogice. Se impune — după părerea noastră — renunțarea totală la acest sens, atunci cînd luăm în discuție definirea pedagogiei și educației ca noțiune fundamentală a acesteia.

O definiție la fel de discutabilă, pe care o încadrăm tot aici este și cea dată recent de către Ch. Skinner educației: „procesul de învățare și dezvoltare — *prin învățare*" [20] (s.n.). În acest caz, educația este redusă numai la învățare, greșeală pe care, aproape acum 30 de ani, o prevenise Kalinin: „Este o mare diferență între a învăța și a educa" [21]. Pe drept cuvînt, astăzi, a învăța înseamnă a studia, a asimila

---

[16] Unii cercetători, atunci cînd definesc obiectul pedagogiei, folosesc alături de termenul „formare" și pe cel de „educație" (vezi „Contemporanul" nr. 24 din 11 iunie 1965, p. 8).

[17] C. Narly, *Pedagogia generală*, „Cultura românească", București, 1938, p. 46; Șt. Bârsănescu, *Pedagogia*, ed. a II-a, Craiova, 1933, p. 61 ș.a.

[18] Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936.

[19] *Pedagogia*, manual pentru institutele pedagogice. E.S.D.P., 1962, p. 10—11.

[20] Ch. Skinner, *Educational Psychology*, New-York, 1966.

[21] M. I. Kalinin, *Despre educația comunistă*, Ed. tineretului, 1960, p. 186—187.

cunoştinţe, reguli, a forma deprinderi,[22] pe cînd a educa înseamnă mult mai mult; a dezvolta toate laturile personalităţii omului, deci atît intelectul, cît şi atitudinea, voinţa şi trăsăturile sale de caracter. Educaţia, deci, are un conţinut mult mai bogat decît învăţarea. De asemenea, menţionăm şi faptul că, deşi învăţarea este o formă, un mijloc eficient de dezvoltare a personalităţii umane, ea nu-i unica. Activitatea de învăţare este predominantă în anii şcolarităţii, dar, privind cronologic, nu trebuie să uităm că ea este precedată de joc şi apoi continuată prin munca în producţie, ambele forme amintite pregătind şi, respectiv, cristalizînd personalitatea individului. Fiind un element şi o formă de realizare a educaţiei, învăţarea este o noţiune subordonată celei dintîi. Ea nu poate fi considerată singura formă de realizare a educaţiei şi nici folosită ca sinonim pentru definirea acesteia. Ca atare, nici acest sens, dat mai sus noţiunii de educaţie, nu poate fi acceptat în terminologia ştiinţei pedagogice şi, implicit, nici în definirea obiectului pedagogie (aşa cum procedează Skinner, care defineşte pedagogia „teorie a învăţării şi dezvoltării — prin învăţare") [23].

Situaţia este la fel de surprinzătoare şi atunci cînd analizăm *sensul larg al* noţiunii de educaţie. Nici aici ea nu are un conţinut precis, unii înţelegînd „întregul proces de formare a tinerei generaţii " [24], sau „transmiterea experienţei social-istorice noilor generaţii, în scopul de a le pregăti pentru viaţa socială şi munca în producţie" [25], alţii „acţiunea exercitată de generaţiile adulte asupra celor care nu sînt încă coapte pentru viaţa socială [26], iar alţii „influenţa conştientă, sistematică şi organizată" [27]. Ne rezumăm la aceste exemple, suficiente pentru a reflecta starea de fapt a terminologiei noastre pedagogice. Într-o asemenea situaţie, cînd o noţiune este utilizată cu atîtea sensuri diferite, mai poate ea fi considerată *fundamentală* pentru ştiinţa respectivă, mai poate ea fi folosită în definirea domeniului acesteia sau folosită ca noţiune gen pentru precizarea conţinutului altor componente ale educaţiei? E şi firesc că nu. Tocmai această situaţie credem că i-a determinat pe unii pedagogi să apeleze — fără rezultat însă — la alţi termeni, pentru a-şi defini domeniul ştiinţei lor. Apreciem că este timpul şi s-au creat şi condiţiile necesare pentru a depăşi această stare de imprecizie a terminologiei pedagogice. În acest sens, ne-am concentrat efortul pentru a vedea care dintre definiţiile enumerate mai sus se apropie mai mult de sensul propriu, pedagogic al noţiunii de educaţie? Una singură, ultima menţionată, satisface această cerinţă. Plecînd de la aceasta şi completînd-o, considerăm că *educaţia este procesul conştient, sistematic şi organizat, exercitat de un subiect asupra unui obiect, în vederea realizării unui anumit tip de personalitate.*

Aceste influenţe conştiente, sistematice şi organizate sînt rezultatul unor situaţii educative diferite; subiect al educaţiei poate fi unul sau mai mulţi educatori (profesorul, colectivul de elevi, şcoala, partidul etc.), după cum şi obiect al educaţiei poate fi unul sau mai mulţi indivizi (un elev, activul de elevi, întregul colectiv de elevi şi chiar întregul popor). În cadrul acestui proces, influenţele nu sînt univoce, ci reciproce, „obiectul" acţionînd permanent, într-un anumit mod, asupra subiectului, determinîndu-l pe acesta din urmă să-şi modifice atitudinea faţă de sine. „Fenomenul educativ reprezintă, în cadrul vieţii spirituale umane, o devenire ori o transformare care se datoreşte unui raport dinamic sau unei relaţii funcţionale existente între un subiect şi un obiect educativ; devenirea ori

[22] *Dicţionarul limbii române moderne*, 1958, p. 431.
[23] Ch. Skinner, *Op. cit.*
[24] *Pedagogia*, manual pentru institutele pedagogice, E.S.D.P., 1962, p. 10.
[25] *Dicţionarul pedagogic*, vol. I, E.S.D.P., 1960, p. 374.
[26] G. Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, Paris, P.U.F., 1964.
[27] *Dicţionarul limbii române moderne*, 1958, p. 271.

transformarea poate fi considerată aşadar ca un rezultat al acţiunii înrîuririi pozitive sau negative a subiectului asupra obiectului educativ" [28]. Deci, cu toată această influenţă reciprocă relaţia subiect-obiect nu se va schimba cu nimic, atît timp cît predominantă este influenţa conştientă, sistematică şi organizată a primului asupra celui de-al doilea *.

Aceste trăsături, menţionate mai sus şi subliniate în prezent şi de alţi autori [29], sînt esenţiale şi ele deosebesc noţiunea de educaţie — ca proces pedagogic — de noţiunea *influenţă educativă a societăţii* [30]. A doua noţiune are un conţinut foarte bogat; ea cuprinde toate influenţele educative ale societăţii (organizate sau neorganizate, sistematice sau întîmplătoare, conştiente sau spontane, pozitive sau negative etc.), deci, atît educaţia ca proces pedagogic, cît şi toate celelalte influenţe ale mediului social. Datorită acestui fapt, considerăm că toate celelalte definiţii, date mai sus, corespund mult mai bine noţiunii de influenţă educativă a societăţii (care constituie obiectul de studiu al sociologiei) şi nu educaţiei ca proces specific pedagogic.

Cu toate că între cele două noţiuni există asemănări esenţiale şi interferenţe, sensurile lor nu trebuie confundate, „educaţia nu trebuie identificată în mod absolut cu orice proces care exercită o funcţie educativă" [31]. Cu alte cuvinte, chiar dacă „totul educă: oamenii, lucrurile, fenomenele" (A. S. Makarenko), asta nu înseamnă că totu-i educaţie. Faptul că obiectul pedagogiei s-a lărgit treptat, pînă cînd el a devenit „fenomen educativ" [32], nu se datorează oare tocmai „zonelor" diferite, dar din ce în ce mai variate, în care influenţa educativă devenea educaţie, deci preocupare a cercetărilor pedagogice? Sau, în prezent, apariţia şi dezvoltarea unor noi ramuri ale ştiinţei pedagogice nu este tot rezultatul faptului că preocupările pedagogice actuale, în aceste domenii, se bucură de un interes şi o atenţie deosebită din partea societăţii socialiste?

Evident, în procesul pedagogic, pentru realizarea eficientă a scopului său, educatorul nu va face abstracţie, nu va neglija influenţele educative ale mediului social. Din contra, el trebuie permanent să ţină seama de aceste condiţii socio-pedagogice concrete, specifice, în care-şi desfăşoară acţiunea educativă, trebuie să valorifice sau, dacă e cazul, să micşoreze sau să anuleze influenţele mediului social. Pedagogia însă nu-şi va propune niciodată să studieze aceste variate influenţe formative ale societăţii, ci numai pe cele conştiente, sistematice şi organizate, deci educaţia. Acesta este obiectul propriu, specific pedagogiei. În caz contrar, ajungem la pan-pedagogism.

Sintetizînd cele prezentate, ajungem la următoarele concluzii:

1. Dintre toate sensurile în care circulă noţiunea de „educaţie", unul singur trebuie folosit ca propriu pedagogic şi care-i noţiunea fundamentală a acesteia: educaţia este procesul conştient, sistematic şi organizat, exercitat de un subiect asupra unui obiect, în vederea realizării unui anumit tip de personalitate.

Întrucît educaţia este întotdeauna o activitate conştientă, atunci cînd o definim nu trebuie să menţionăm care este idealul de personalitate pe care ea urmăreşte să-l formeze. Acest ideal se schimbă de la o orînduire socială la alta; el are

[28] D. Todoran, *Introducere în pedagogie*, Cluj, 1946, p. 76.

* Ca efect al educaţiei şi ca o deosebire esenţială de aceasta, în *autoeducaţie* subiectul şi obiectul educaţiei este, în acelaşi timp, *aceeaşi persoană*. Ea acţionează însă tot în mod conştient şi sistematic, pentru *propria* sa perfecţionare.

[29] Mannschatz E., *Sozialistische Erziehungstheor und die Einheit von Bildung Erziehung*, în „Pädagogik" nr. 9/1965; Wolf Walter, *Zum Gegestand der Pädagogik*, în „Pädagogik" nr. 1/1966; R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1961, p. 14.

[30] Florian Georgescu, *Educaţia ca obiect de cercetare sociologică*, „Lupta de clasă" nr. 4/1966, p. 25.

[31] Florian Georgescu, *Art. citat*, p. 24.

[32] Şt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Iaşi, 1936, p. 330.

un caracter concret, bine precizat. Concretizarea idealului educativ este necesară numai atunci cînd definim un anumit tip de educaţie (feudală, burgheză, comunistă etc.). Or, această situaţie nu este necesară atunci cînd definim „educaţia", în general, ca obiect de cercetare al pedagogiei.

3. Consecvenţi cu cele menţionate mai sus, definim obiectul pedagogiei — educaţia, iar pedagogia — ştiinţa educaţiei. Din punct de vedere al scopului, pedagogia este ştiinţa legilor şi normelor generale ale educaţiei. Aceste definiţii sînt specifice numai pedagogiei generale, care nu trebuie să includă în preocupările sale problemele speciale ale unei alte ramuri a pedagogiei *.

4. Pe de o parte, conturarea precisă a obiectului pedagogiei are darul de a orienta şi stimula activitatea de investigaţie, în special asupra acelor laturi ale fenomenului educativ, care sînt insuficient abordate pînă în prezent, în vederea optimizării lor, iar pe de altă parte, ea este esenţială şi în stabilirea corectă a raporturilor pedagogiei cu celelalte ştiinţe, în special cu sociologia. În acest din urmă caz, raportarea corectă a obiectului celor două ştiinţe va avea ca efect direct şi imediat studii socio-pedagogice, în care să se cerceteze mult mai riguros şi mai diferenţiat, atît eficienţa procesului instructiv-educativ asupra societăţii, cît şi invers, valoarea diferitelor influenţe ale mediului social asupra reuşitei procesului instructiv-educativ. Deci, o conturare mai precisă şi o cercetare mai eficientă în domeniul sociologiei educaţiei.

OBIECTUL ŞI PROFILUL PEDAGOGIEI CONTEMPORANE

Lector univ. MARIN CĂLIN
Universitatea Bucureşti

Una dintre sarcinile pedagogiei ştiinţifice o constituie conturarea mai precisă a conceptului de educaţie şi, prin aceasta, implicit, definirea obiectului şi a profilului său ca ştiinţă. Desigur, în procesul progresiv al cunoaşterii ştiinţifice şi pedagogice, conceptul de educaţie şi-a lărgit şi îmbogăţit conţinutul. De la interpretarea sa clasică, a secolului al XVII-lea pînă la o interpretare teoretică justă, în lumina materialismului dialectic şi istoric, conceptul de educaţie a cunoscut o continuă dezvoltare, adîncindu-se, precizîndu-se şi ridicîndu-se la un nivel superior de abstracţie.

Înţelegerea şi aplicarea adecvată a principiului determinismului social constituie condiţia sine qua non a definirii ştiinţifice a categoriilor pedagogiei.

Ca în orice fenomen social, în care distingem o latură obiectivă şi una subiectivă, şi în educaţie întîlnim aceste laturi. Latura obiectivă în educaţie este constituită din aspectele relaţionale ale procesului de formare şi dezvoltare a personalităţii umane, determinate de necesităţile sociale, de relaţiile şi tendinţele istorico-obiective ale dezvoltării acestora, de condiţiile şi premisele social-obiective în care se realizează activitatea pedagogică. Este o latură prezentă în acţiunile şi factorii obiectivi-sociali şi materiali de realizare a educaţiei. Educaţia se prezintă astfel ca un proces istorico-natural, menit să satisfacă trebuinţele societăţii, interesele ei. Am putea spune că, prin intermediul intereselor societăţii, are loc subiectivarea

* În majoritatea cazurilor, manualele de pedagogie generală de la noi includ în tematica lor toate problemele pedagogiei şcolare.

necesității obiective pe plan educativ și, totodată, prin realizarea practică a educației, obiectivarea scopurilor sau a idealurilor sociale.

Educația, în accepțiunea sa largă, reprezintă o necesitate a existenței și dezvoltării omului și a societății, a satisfacerii cerințelor lor materiale și spirituale, apărute pe baza unor condiții concret-istorice de viață, ca expresie a unor relații determinate social, oglindite în conștiință și exprimate prin diferite forme ideale de influențare sistematică.

Latura subiectivă în educație este constituită din activitatea de reflectare, de conceptualizare a procesului de formare a ființei umane ca personalitate integrală, precum și din elementele structurale ale acestei personalități. Este o latură ce se exprimă în scopul, în sarcinile, principiile normative, metodele de înfăptuire ale procesului educativ, alcătuind posibilitatea de acțiune orientată a pedagogului, îndreptată asupra celui educat. Totodată, această latură desemnează elementele de conștiință, convingerile, sentimentele, năzuințele, trăsăturile de voință și caracter etc., ale educatorului și ale celui educat. Iată de ce obiectul de studiu al științei pedagogice, indiferent la ce nivel îl studiem, indiferent de subiectul la care se referă (copil, tînăr, adult) este un proces obiectiv și subiectiv și are o structură, cu aceste laturi constitutive, conducînd la ideea unei teorii în pedagogie ca o unitate a obiectivului și subiectivului în studierea, conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de formare a personalității umane.

Educația se prezintă, deci, în spiritul specificului determinismului social, ca o expresie a unității obiectivului și subiectivului în viața socială și se manifestă ca o sinteză specifică a acestora.

Distingerea în educație a unei laturi obiective și a uneia subiective este necesară, în primul rînd, în limitele problemelor gnoseologice educative. Dar nu numai atît. Apare evidentă necesitatea unei preocupări mai insistente în elaborarea teoretică și practică a principalelor probleme educative. Examinarea educației, de pe această poziție, face posibilă abordarea istorico-genetică și structural-funcțională a faptului educațional. Pe această bază, concepția despre esența și structura educației poate lărgi activitatea teoretică de cercetare a sa.

Conceperea activității educative, care presupune cunoașterea unor condiții concrete de acțiune, se poate realiza pe temeiul înțelegerii intereselor obiective ale societății, dar și a modului, a gradului de reprezentare a lor în conștiința și manifestările celor educați. Este știut că pedagogul nu poate crea nimic fără a înțelege natura obiectului acțiunii sale și lumea exterioară sensibilă în care aceasta trăiește. Educația izvorăște din realitate, dar depășește totodată realitatea, întrucît ea transformă în cerințe și influențe formative necesitățile apărute în societate, sensul ei funcțional fiind al unui comandament a „ceea ce trebuie să fie" personalitatea oamenilor ca expresie conștientă a interacțiunilor dintre ei. În realizarea sa, educația îmbină elemente generale comune societății căreia îi apare individul și elemente strict individuale. De aceea, desfășurarea procesului educativ, ca influență creativă este condiționată de un întreg complex de cauze și interdependențe, ce îi determină dezvoltarea, orientarea și scopul, sarcinile și conținutul și o înfăptuiesc sub diverse raporturi, în planuri și dimensiuni diferite.

În mecanismele de mijlocire educativă, prin intermediul cărora cerințele derivate din condițiile de existență ale societății și determinate de acestea se transformă în stimuli ideali educaționali, finalitatea educativă devine un mobil al activității umane, o reală modalitate de stimulare și antrenare, influențînd în diferite moduri dezvoltarea societății. De aici legătura dintre educație și structura societății și caracterizarea educației ca un concept ideologic. De aici și înțelegerea școlii

ca o instituție ideologico-educativă, ca „principalul izvor de cultură și factor de civilizație" [1], ca „un instrument în formarea personalității umane"[2]. De aici legătura educației cu ansamblul factorilor suprastructurali, sub acțiunea cărora are loc formarea socială a personalității celui educat.

„Noi — spunea C. Dimitrescu-Iași — modificăm ființa noastră în mare parte prin educația în sens larg, pe care ne-o face societatea" [3]. Se întîmplă aceasta pentru că „e o legătură organică între transformările sociale și între sistemele de educație. Indivizii transformă societățile în decursul veacurilor și transformările sociale înrîuresc și transformă la rîndul lor educația generațiilor viitoare" [4].

De aceea, problemele pedagogice se pun în strînsă legătură cu problemele sociale, cu imperativul general al schimbărilor sociale, al dezvoltării mai rapide a științei și tehnicii, al răspîndirii culturii, iar progresul educativ îl raportăm la complexitatea și multilateralitatea conținutului dinamic și structural al vieții sociale. Aceasta și înseamnă, de fapt, o așezare a obiectului gîndirii pedagogice în sisteme și cadre cît mai variate de relații și de referință, de natură externă, social-istorică, dar și internă, de interdependență a subiectivității umane cu lumea de care este determinată, spre a ajunge la o explicație cuprinzătoare, la o pătrundere progresivă în complexitatea educației. Este vorba aici de o problemă actuală, aceea privind principiile de explicație a educației ca abstracție științifică. Acestea sînt principii metodologice, conducătoare în analiza complexității obiectului de studiu al pedagogiei, ca și al orientării caracterului științei pedagogice. Ele se referă la înțelegerea educației ca un fenomen social complex, ca o formă specifică de conștientizare și motivare a diferitelor raporturi sociale, în spiritul cărora se exercită, la explicarea educației prin prisma raportului între existența socială și conștiința socială, între obiectiv și subiectiv, la concepereа educației în interacțiunea laturilor sale și în legătură cu succesiunea orînduirii sociale, la privirea educației ca o condiție a dezvoltării sociale, a asigurării victoriei construcției socialiste și la adoptarea conștientă a punctului de vedere partinic, de clasă.

În definirea obiectului de studiu al pedagogiei avem în vedere că omul, în formarea și dezvoltarea sa ca personalitate, aparține atît naturii, cît și societății. „Omul este în mod nemijlocit o ființă naturală. Ca ființă naturală — scria Marx — și mai cu seamă ca ființă naturală vie, el este pe de o parte, înzestrat cu forțe naturale, cu forțe vitale, este o ființă naturală activă ; aceste forțe există în el ca predispoziții și aptitudini, ca porniri, pe de altă parte, ca ființă, ca ființă naturală, corporală, sensibilă, obiectuală, omul... este o ființă care suferă, o ființă condiționată și limitată, cu alte cuvinte, obiectele pornirilor sale există în afara lui ca obiecte independente de el, dar aceste obiecte sînt obiecte ale trebuințelor sale" [5].

Rezultă că acțiunea de formare a personalității umane are atît o bază naturală, psiho-fizică, cît și una social-reală și ideală. Această bază, conturată de apartenența omului la natură și societate, este definitorie pentru existența pedagogiei ca știință a acțiunii educaționale, are legătură cu preocupările mai multor discipline științifice, sau se află la intersecția lor. Caracterul obiectului de studiu al pedagogiei este criteriul hotărîtor în determinarea orientării sale ca știință. Fenomenul de educație depășește cadrul strict al pedagogiei, el poate fi studiat în diferitele sale aspecte și de alte științe despre om și societate.

---

[1] Nicolae Ceausescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 52.
[2] V. I. Lenin, *Despre învățămîntul public*, E.S.D.P., 1959, p. 314.
[3] C. Dimitrescu-Iași, *„Revista de pedagogie"*, 1891—1898, București, 1902, p. 2.
[4] *Ibidem.*
[5] Marx-Engels, *Scrieri din tinerețe*, Editura politică, București, 1968, p. 618.

Ființa umană se prezintă, potrivit concepției marxiste despre om, „ca o structură complexă, în care se etajează diferite straturi, de la biologic la axiologic“ [6]. Dezvăluind mecanismul formării personalității umane ca existînd în structura relațiilor sociale și definind această personalitate ca un proces și un rezultat al autorealizării omului în activitatea sa practică, concepția marxistă reliefează un unghi de abordare științifică a ființei umane, de o însemnătate metodologică excepțională pentru pedagogie, în studierea problemelor educative. Un astfel de unghi constă în interpretarea omului ca o parte a naturii, ca un rezultat condiționat și limitat al evoluției istorico-sociale și ca o ființă activă, o funcțiune socială [7].

Iată de ce este de neconceput ca ființa umană ca persoană, „ca realitate, ca fragment al realității, posedînd însușiri variate — și naturale, nu numai sociale — să nu devină obiect de studiu al diferitelor științe, fiecare din ele studiind-o în relații specifice“ [8]. *Pedagogia se află în prezent în posibilitatea unei dezvoltări* intensive a procesului de cunoaștere a educației, prin contactul cu cuceririle științei contemporane, în mod deosebit cu științele vecine cu ea. Științei pedagogice îi sînt indispensabile datele științelor sociale și ale științelor naturii. Fără ajutorul unor astfel de științe pedagogia nu poate dobîndi un progres științific. Ca orice știință ce se prezintă ca o unitate dialectică între sistemul de noțiuni, metoda cunoașterii și legătura cu practica, știința pedagogică se bizuie nu numai pe rezultatele propriei dezvoltări.

Pedagogia se sprijină ca celelalte discipline sociale particulare pe bagajul de cunoștințe, de legi, principii, categorii și concepte acumulate în decursul dezvoltării istorice a cunoașterii despre ființa umană și relațiile sale dialectice cu lumea înconjurătoare. În explicarea educației, ea introduce factorul social-istoric, cît și pe cel bio-fiziologic și psihologic. Înțelegem astfel pedagogia ca o știință cu un profil multilateral : valorifică unele rezultate ale științelor naturii și științelor sociale ; își îmbogățește orizontul cu aspecte din antropologie, filozofie, sociologie, psihologie, fiziologie etc. ; apelează la științele umaniste și filozofice, însă nu le înlocuiește și nu poate fi înlocuită de ea. Fenomenul educativ este obiectul său specific de studiu și nu al altor discipline. De aceea, considerăm și noi că folosirea rezultatelor disciplinelor înrudite nu poate fi o transpunere, ci o „îmbogățire a problematicii proprii cu problemele puse de celelalte discipline, despre explorarea creatoare a realizărilor metodologice ale acestora, despre o încercare a formulării unor definiții proprii, a unor noțiuni uneori destul de anacronice, prin luarea în seamă a unui nou aparat de noțiuni utile în descrierea și explicarea fenomenelor educative“ [9]. Aceasta nu înseamnă însă că diferite aspecte ale educației nu pot constitui o preocupare și a altor științe. Dimpotrivă, educația este atît de legată de viața socială și de individualitatea umană, încît complexitatea sa poate fi dezvăluită, dacă diferitele sale aspecte, ale uneia sau alteia din laturile sale, sînt studiate de către pedagogie și științele cu care intră în contact. Această situație se petrece ca oricare alt fenomen social complex *. Este o cerință a dialecticii cunoaș-

[6] C. I. Gulian, *Problematica omului*, Editura politică, București, 1966, p. 41.
[7] Schaff, A., *La conception marxiste de l'individu*, Rech., int. Marxism, nr. 16, 1965.
[8] L. S. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Editura științifică, București, 1960, p. 369.
[9] Zbigniev Zabarawski, *Psihologia socială și educația*, „Kwartalnik Pedagogiczny“ nr. 3/1962.

* În „Capitalul“, Marx arată că producția ca proces poate fi privită din diferite unghiuri de vedere : al procesului muncii ca un mijloc al activității umane, poate fi privită din punctul de vedere al mărimii plusvalorii și poate fi privită din punct de vedere al proceselor ce au loc în organismul uman. În primul caz, producția este studiată de tehnologie, în al doilea caz, de economia politică, în al treilea caz, de fiziologia muncii. Același lucru se poate spune privind fenomenul de „limbă“ și cel de „familie“. Dintr-un anumit punct de vedere, „limba“ este studiată de lingvistică, de psihologie, de semantică ; „Familia“ este și ea studiată de materialismul istoric, de sociologie, de științele juridice, de pedagogie, de etică etc.

terii ca un fenomen aflat la intersecția a mai multor discipline, să fie abordat multilateral, pentru o soluționare la un nivel tot mai înalt, conform exigențelor contemporaneității, adică în corelațiile ce se stabilesc între educație și diferitele domenii ale lumii externe în cursul dezvoltării lor și diversele compartimente de cunoștințe despre lume și explicarea ființei umane în decursul evoluției acestora. Din acest punct de vedere, cu studiul unui aspect sau altul al educației este necesar să se ocupe diferite științe care privesc omul și societatea.

În primul rînd, filozofia marxistă sprijină cercetarea pedagogică, concepînd educația ca un aspect permanent al societății, un aspect legic al dezvoltării sociale; ajută pedagogia să privească educația „înțeleasă ca o angajare din ce în ce mai deplină a individului în participarea cu răspundere în lumea obiectivă și transformată de oameni..." [10]. Consecința pozitivă a examinării educației dintr-un astfel unghi de vedere se exprimă, spre exemplu, în accentuarea aspectului calitativ și relațional al acestui proces, ceea ce constituie o cale a dezvoltării teoriei educative, a explicării educației, prin prisma acestor categorii, de *calitate* și *relație*, ca un proces social prin origine, un proces mijlocit prin structură, un proces conștient, specific și organizat prin funcționare, pus în serviciul trebuințelor societății și ale epocii noastre. De un real folos pedagogiei este sociologia, ale cărei cercetări fundamentale îi pot servi din două puncte de vedere: pot duce la concluzii teoretice sau pot constitui o bază de plecare pentru măsuri pedagogice. Privind educația ca o verigă în sistemul relațiilor sociale, cercetînd „multiplele influențe educative formative ale societății, care acționează pe variate căi asupra indivizilor, raporturile fenomenului educativ în ansamblu cu celelalte fenomene sociale" [11], sociologia, prin rezultatele investigațiilor asupra caracteristicilor și tendințelor de dezvoltare a realității sociale, poate contribui la verificarea diferitelor păreri asupra unor probleme actuale pedagogice, menite să dezvăluie anumite caracteristici individuale și ale colectivului, inclusiv ale relațiilor în cadrul acestuia, cu repercusiuni în valorificarea mai eficientă a potențialului intelectual și afectiv al întregii colectivități și în proiectarea de perspectivă a învățămîntului și măsurilor pedagogice. Este știut, de pildă, ce mare însemnătate au, în activitatea educativă, descrierea sociologică a claselor de elevi și examinarea lor sociometrică, precum și cercetările legate de situația cadrelor didactice, oferind mari posibilități pentru cunoașterea relațiilor între indivizi, a implicațiilor lor formative. Pedagogia, spre deosebire de aceste științe, cercetează educația ca un proces de formare și dezvoltare a ființei umane în dinamica relațiilor sociale, ca un proces de pregătire a omului pentru viață și muncă. Ea cercetează natura internă a procesului educativ complex de formare a personalității umane, structura și mecanismul său, elaborează teoria și metodica organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ, sarcinile sale, principiile, conținutul, formele organizatorice și metodele educative.

Accentuînd importanța factorului social-istoric în educație, nu înseamnă a nu ține seama și de factorul subiectiv și bio-fiziologic în acțiunea educativă. Succesul educativ este asigurat de cunoașterea și cercetarea lumii lăuntrice și fizice a ființei umane, pe solul fertil al realității obiective. Nu este nevoie să aducem dovezi istorice privind puterea educației, care depind și de informația noastră psihologică și bio-fiziologică asupra naturii obiectului educației.

Știința pedagogică este nedespărțită și de științele care studiază legitatea naturală a dezvoltării omului și a formării personalității sale, dintre care pentru teoria

[10] Bogdan Suchodolski, *Direcțiile activității contemporane în educație*, „Nova Szkola" nr. 1/1963.

[11] Florian Georgescu, *Educația ca obiect de cercetare sociologică*, „Lupta de clasă" nr. 1/1964, p. 26.

pedagogică o deosebită însemnătate o au fiziologia activității nervoase superioare, anatomia și psihologia educației.

Dacă științele social-istorice și filozofice abordează latura social-obiectivă a educației, cercetînd fiecare un aspect sau altul al acestei laturi, științele particulare despre om, care studiază mecanismele interne, anatomo-fiziologice și psihologice ale individualității și activității umane, a rolului acestora în conduita și viața omului, sînt un sprijin al științei pedagogice în construirea procesului educativ, în elaborarea, în principal, a mijloacelor acțiunii educative și folosirea rațională a potențialului ființei umane. Prin aceasta, evident, nu putem susține o interpretare a educației ca un domeniu exclusiv al tehnicii, al artei de a crea — cum au susținut și mai susțin încă unii pedagogi — condițiile favorabile acestei acțiuni profund susceptibile de orientare evolutivă asupra subiectului său, sau o definire a pedagogiei ca „o teorie științifică, dar și o artă și o practică" [12], o știință care nu are un „domeniu de cercetare propriu ci o colectare de adevăruri date de Fiziologie, Psihologie și Morală" [13]. Recurgerea pedagogiei la datele din științele social-istorice, filozofice, umanistice și naturale, în legătura cea mai directă cu problematica omului, cu explicarea și formarea personalității sale este o cerință comună tuturor științelor, impusă de unitatea științelor și aprofundarea propriei sale cunoașteri. În definirea obiectului de studiu al pedagogiei se realizează încă o dată cerința de a nu se pierde din vedere corelația organică a disciplinei pedagogice cu științele care cercetează omul și relațiile sale cu societatea, ceea ce înseamnă că pedagogia este o știință cu o dublă orientare : spre științele umane și spre științele naturii. Educația este una din sferele cele mai dinamice ale vieții sociale și interpretarea sa ca un fenomen social, ancorat în întregul ansamblu de relații sociale, poate fi făcută cu succes doar în cadrul unei astfel de viziuni. Relațiile educative, prin felul sau modul lor de realizare și prin rezultat, se leagă de toate celelalte relații sociale, iar poziția oamenilor în cadrul educației are o determinare socială : aceea a locului și a rolului lor în societate. Lipsa unei abordări temeinice a modalităților interdependențelor între pedagogie și alte științe a creat în ultimul timp o situație contradictorie : nici pînă acum nu s-a circumscris cu claritate sfera de probleme educative, care constituie o preocupare a cercetărilor diferitelor științe speciale. Această contradicție determină continuu diferite opinii în interpretarea și chiar definirea obiectului pedagogiei *, necesitatea rezolvării aprofundate a problemelor de educație cu caracter filozofic, filozofico-antropologic, gnoseologic și axiologic, etic, sociologic, psihologic etc. devenind evidentă.

Prin prisma clarificării raportului dintre pedagogie și aceste științe este posibil să se reflecte mai bine procesul dialectic, intern și extern al fenomenului de educație, deoarece o astfel de clarificare ajută la stabilirea în linii mari a orientării juste în cercetarea problemelor principale ale teoriei și practicii educative, oferă posibilitatea de a prevedea cum trebuie, în general, rezolvate. Totodată, realizările științelor speciale permit să se adauge în concluziile pedagogice argumente științifice bazate pe mijloacele folosite de ele și pot constitui o verificare în plus a justeței concluziilor pedagogice, un mijloc în plus în precizarea și dezvoltarea acestora.

[12] W. A. Lay, *Manual de pedagogie*, Ed. Losade, Buenos Aires, 1941, p. 24.
[13] Ana Conta-Kernbach, *Elemente de pedagogie*, Iași, Tipografia Națională, 1907, p. 9.

* **Stanciu Stoian**, *Pedagogia contemporană și cercetările interdisciplinare*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1967 ; Valentina Filipescu, *Puncte de vedere cu privire la obiectul pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1965 ; Florian Georgescu, *„Educația ca obiect de cercetare sociologică*, „Lupta de clasă" nr. 4/1966, p. 24 ; N. I. Boldirev, B. P. Esipov, N. A. Konstantinov, F. P. Korolev, P. V. Titkov, P. N. Șimbirev, *Itoghi discussii o spețifike vospitaniia kak obșcestvennogo iavlenia*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 4/1962 ; Mannschatz E., *Despre eficiența teoriei socialiste a educației*, „Pädagogik" nr. 4/1966, Berlin.

Sesiunea națională de comunicări științifice de la Craiova

Prof. DUMITRU D. VOICU, Inspector general al Inspectoratului școlar, județul Dolj
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef de secție în Institutul de științe pedagogice

În zilele de 4-5 aprilie a.c. orașul Craiova, centru universitar și important focar de cultură, a găzduit o acțiune științifică de importanță națională. Aici s-au desfășurat lucrările sesiunii de comunicări științifice a cadrelor didactice din toată țara, la care au participat și cercetători ai Institutului de științe pedagogice, ai unor institute ale Academiei Republicii Socialiste România, ai Institutului de igienă și ai unor institute pedagogice, precum și cadre didactice de la Universitatea din București, Cluj și Craiova.

Sesiunea de comunicări a fost organizată de către Institutul de științe pedagogice și de Inspectoratul școlar județean Dolj. Avînd loc la puțin timp după Conferința națională a cadrelor didactice, această manifestare științifică de amploare s-a înscris în programul complex de măsuri întreprins de Ministerul Învățămîntului pentru traducerea în viață a sarcinilor puse de partid cu privire la perfecționarea învățămîntului de toate gradele din țara noastră. Această confruntare științifică pe plan național a fost precedată de o intensă activitate desfășurată de către cercetătorii Institutului de științe pedagogice, în direcția informării cadrelor didactice asupra rezultatelor cercetărilor pedagogice, participînd, la invitația inspectoratelor școlare și a organelor sindicale județene și municipale, la simpozioane, consfătuiri etc.

În cadrul celor două secții — Didactică și Educație — grupate în șaptesprezece subsecții s-au dezbătut problemele cele mai actuale privind conținutul învățămîntului în școala de cultură generală, principiile de bază în elaborarea programelor școlare la acest nivel, modernizarea metodelor de predare și aplicarea unei metodologii științifice moderne în notarea elevilor — pe baza noilor cuceriri în domeniul docimologiei; au fost confruntate puncte de vedere privind direcțiile principale ale perfecționării continue a educației în școală.

Astfel, în cadrul secției Didactică, *au funcționat subsecțiile:* Didactică generală; Mijloace audio-vizuale, instruire programată și ergonomie pedagogică; Didactica învățămîntului elementar; Științe umaniste; Limba și literatura română; Limbi străine; Matematică; Fizică-chimie; Științe biologice-geologie: Activități practice și artistice.

Secția Educație *a fost grupată în subsecțiile:* Teoria educației; Educația în procesul de învățămînt; Activitatea în organizația pionierilor; Adolescența și integrarea socială a tineretului; Orientarea școlară și profesională; Școala și familia; Munca dirigintelui.

Apare cu totul semnificativ faptul că din cele 140 de comunicări și referate un număr de 66 au aparținut cadrelor didactice — învățători și profesori din aproape toate județele. Aceasta arată amploarea preocupărilor științifice ale cadrelor didactice, dorința lor fierbinte de a promova cercetarea științifică pe o arie largă.

O atenție deosebită merită concepția care a stat la baza organizării acestei acțiuni științifice, prin aceea că în fiecare subsecție au prezentat comunicări atît cercetători de specialitate, cît și cadre didactice din școala de cultură generală. În felul acesta și-au dat mîna teoria și practica, iar confruntările de păreri vii și deosebit de active au urmărit găsirea unor soluții corespunzătoare în problemele cele mai importante ale școlii noastre.

Un alt aspect a constat în aceea că o bună parte din subsecții au fost organizate pe baza unor cercetări interdisciplinare. Așa, de pildă, la subsecția Didactica învățămîntului elementar, pe lîngă comunicările prezentate de învățători privind experiența lor în condițiile școlarizării la 6 ani, au fost prezentate și comunicările cercetătorilor din Institutul de științe pedagogice, precum și ale unui colectiv de cercetători — medici, psihologi de la Institutul de igienă. La subsecția Școala și familia comunicările au fost făcute de către sociologi, psihologi, pedagogi, medici, profesori etc.

Astfel de confruntări interdisciplinare, pe baza unor cercetări concrete, au avut loc la o bună parte din subsecții, printre care : Teoria educației ; Adolescența și integrarea socială a tineretului; Activitatea în organizația pionierilor.

Problematica sesiunii a fost deosebit de bogată, atingînd o complexitate de aspecte privind modernizarea învățămîntului și educației în școala de cultură generală. Ea s-a întins pe o arie, de la conținutul învățămîntului — la diferitele obiecte — în întreaga sa dinamică la nivelul școlii de cultură generală, pînă la probleme privind modernizarea predării cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, al instruirii programate etc. În acest sens, efectuarea unor demonstrații de instruire programată, organizarea expoziției de mașini de învățat, precum și a expoziției de lucrări pedagogice și de educație sanitară etc. au prezentat o imagine asupra cuceririlor învățămîntului românesc în acest sector, în ultimii ani.

★

Desigur că în cadrul unor însemnări pe marginea acțiunii științifice la care ne referim în rîndurile de față nu ne putem îngădui o analiză mai amplă și nici să prezentăm în sinteză unele elemente de perspectivă privind cercetarea științifică a cadrelor didactice în viitor. Ne vom permite numai să venim cu unele sugestii care, după părerea noastră, ar merita să rețină atenția celor interesați și mai ales a forurilor în drept.

Numărul mare de comunicări ale învățătorilor și profesorilor de pe întreg cuprinsul țării, dezbaterile vii din cadrul sesiunii, mulțimea de propuneri ce s-au făcut cu acest prilej, arată interesul mereu crescînd al oamenilor școlii pentru așezarea întregii lor activități pe baze științifice.

În zilele noastre, cercetarea științifică tinde să ia un mare avînt nu numai în rîndurile profesioniștilor, ci ea tinde să devină o „a doua profesie", făcînd parte integrantă din complexul de activități al oamenilor muncii din toate domeniile. Se apreciază că în viitorul nu prea îndepărtat peste jumătate din populația adultă aflată în producție va avea preocupări științifice permanente. În aceste condiții, trecerea cadrelor didactice de la schimburile de păreri curente, pe baza unor observații personale, la o muncă permanentă de cercetare științifică, temeinic organizată, devine un imperativ al școlii. În această direcție se ridică unele probleme de o importanță capitală care cer imperios o rezolvare : a) informarea în mod organizat a cadrelor didactice asupra metodologiei și metodicii de cercetare în problemele învățămîntului ; b) organizarea pe plan central și la nivelul județelor a infor-

mării cadrelor didactice, atît asupra marilor cuceriri în domeniul specialității, cît și în acela al pedagogiei, psihologiei și sociologiei privind tendințele învățămîntului contemporan ; c) preocuparea pe plan central de preluare și generalizare a experienței înaintate a școlii, a rezultatelor cercetărilor în domeniul învățămîntului și educației în școală.

Desigur că în această privință rezultatele cercetărilor personale — fie ele ale cercetărilor de specialitate, fie ale cadrelor didactice — trebuie corelate de la reușita acestora pe plan local, în anumită clasă, școală, județ chiar, la nivelul unor parametri pe plan național. *Avem în vedere aici posibilitățile reale ale școlii noastre de a fi dotată în prezent cu aparatură modernă în procesul de învățămînt, nivelul de pregătire diferențiat al cadrelor didactice, condițiile încă diferențiate între școlile din centrele mari și acelea din centrele îndepărtate. De aceea,* cercetătorul științific — fie el lucrător într-un institut de cercetare sau cadru didactic — se cere să aibă o viziune de sinteză în ce privește posibilitatea aplicării și generalizării în școală a rezultatelor muncii sale, pornind de la aceste realități.

Se cere însă a fi luat în considerație și un alt element în generalizarea rezultatelor cercetării. Rezultatele bune ale unor cercetări nu sînt cunoscute de masa largă a învățătorilor și profesorilor. În acest sens, considerăm că sfera cercetării științifice se cere a fi extinsă și pe planul organelor centrale și locale de conducere, îndrumare și control. Participarea directă la munca științifică a activiștilor din Ministerul Învățămîntului, a lucrătorilor la nivelul inspectoratelor școlare județene, a directorilor de școli etc. va da un nou cadru de referințe întregii munci științifice, aducînd în sfera acestor preocupări un element de realism, de corectare a unor ipoteze bine orientate, dar care deocamdată nu pot fi aplicate în școala noastră pe plan național. Numai astfel se vor putea emite judecăți de valoare, de apreciere obiectivă a muncii depuse în aceste cercetări și a perspectivelor lor. Este un lucru îmbucurător că la sesiunea de comunicări de la Craiova au participat cu comunicări și unii lucrători ai Ministerului Învățămîntului.

Valorificînd experiența acumulată, desigur că viitoarele sesiuni vor constitui noi pași pe acest drum larg deschis de partidul și statul nostru cercetării științifice.

Se impune, în același timp, după părerea noastră, stabilirea unui plan de perspectivă *în organizarea unor astfel de manifestări, pe un anumit profil bine definit, care să contribuie în mod eficient la rezolvarea sarcinilor ce se pun în fața școlii noastre în etapa actuală.*

Primul stagiu de pregătire a profesorilor programatori

VICTORIA KAPLAN

În perioada 24 martie—2 aprilie a.c., Institutul de științe pedagogice — în colaborare cu Institutul de perfecționare a cadrelor didactice din București — a organizat cel dintîi stagiu pe problemele învățămîntului programat. La acest stagiu au fost invitate să participe 80 de cadre didactice din învățămîntul de cultură generală și superior, care au manifestat interes pentru problemele pe care le ridică acest mod nou de instruire.

Răspunzînd cerințelor actuale ale practicii pedagogice, stagiul și-a propus să le clarifice participanților unele probleme teoretice ale pedagogiei cibernetice și totodată să le ofere posibilitatea de a-și însuși elementele de bază ale tehnologiei generale și speciale ale programării. În acest scop, lucrările s-au desfășurat în mai multe etape și anume :

Intr-o primă etapă au fost prezentate bazele teoretice ale instruirii programate de către conferențiar universitar Vasile Bunescu, în conferințele Pedagogia cibernetică și Instruirea programată și principiile ei *și de către profesor doctor docent Gheorghe Zapan, în conferința* Cibernetica activităților umane.

Printre problemele principale abordate în conferințele menționate un loc important l-au ocupat cele referitoare la algoritmizare și modelare, la posibilitățile de aplicare a ciberneticii și teoriei informației la activitățile umane (în special în procesul învățării). Expunînd o teorie proprie, profesorul Gheorghe Zapan a prezentat o formulă matematică de stabilire a gradului de organizare și progres în procesul învățării, de calculare a cantității de informație stocate și eficiente ce se obține prin învățare.

Conferințele ținute în etapa a II-a de către E. Novicicov, șef de sector la Institutul de științe pedagogice, au vizat însușirea tehnologiei generale a instruirii programate. Au fost discutate următoarele teme : materii programabile, cunoașterea elevilor, definirea obiectivelor, elaborarea testului de eficacitate, structurarea materialului (prin așa-numita analiză comportamentală și prin matricea Davies), alegerea tipului de programă, redactarea și validarea programei.

În cea de-a III-a etapă, lucrările s-au desfășurat pe seminarii (limba română, matematică, științe biologice și limbi străine) și au avut un pronunțat caracter practic. La început au fost clarificate unele probleme specifice pe care le ridică predarea disciplinelor respective și s-au pus în evidență zonele posibile a fi programate. Ulterior, cursanții au ales unele capitole din obiectele de specialitate și le-au programat trecînd prin toate fazele pe care le presupune o astfel de muncă. Lucrările practice s-au desfășurat sub îndrumarea unor cercetători și profesori cu experiență în domeniul programării.

Activitatea desfășurată în cadrul acestui stagiu a pus în evidență posibilitățile de abordare creatoare a noilor tehnici de instruire și perspectivele largi de pătrundere a ideilor noi, elaborate în ultimii ani pe plan mondial, nu numai în opinia pedagogică din țara noastră, ci, într-un viitor nu prea îndepărtat, și în practica școlii noastre.

Inițiind această acțiune, Institutul de științe pedagogice și-a propus să-și lărgească colectivul de colaboratori și în acest domeniu, să îndrume și să coordoneze activitatea de elaborare și de experimentare a materialelor programate, contribuind prin aceasta la promovarea unor idei și tehnici noi, la ridicarea nivelului profesional al cadrelor didactice și, implicit, la creșterea eficienței învățămîntului.

Sesiunea de comunicări pedagogice a cadrelor didactice la Liceul „Gheorghe Șincai" din București

Prof. PANAIT IVANCIU

În zilele de 1 și 2 aprilie a.c. a avut loc a III-a sesiune de comunicări pedagogice a personalului didactic de la Liceul „Gheorghe Șincai" din Capitală în prezența întregului corp profesoral al liceului, a unor invitați din partea organelor de partid și de stat, a Inspectoratului școlar, a Institutului de științe pedagogice, a redacțiilor unor ziare și publicații de specialitate, a liceelor din Capitală și a școlilor generale din sector.

La deschiderea lucrărilor, prof. Victor N. Petre, directorul liceului, a salutat prezența oaspeților și a apreciat-o ca o formă deosebită de sprijin dat muncii de cercetare din școală. Prezența conf. universitar dr. G. Văideanu — directorul Institutului de științe pedagogice — a fost înțeleasă ca o dovadă de manifestare a atenției pe care conducerea acestui institut o acordă ideii privind necesitatea unei tot mai strînse legături dintre teoria și practica pedagogică.

Lucrările prezentate în această sesiune sînt rodul unor cercetări pe care profesorii de specialitate le-au efectuat în ultimii doi ani, demonstrînd încă o dată necesitatea și posibilitatea cercetării pedagogice în școală și mai ales pasiunea pe care o manifestă profesorii pentru munca de cercetare. Tema generală a sesiunii a fost Tratarea individuală și diferențiată a elevilor, *iar multiplele aspecte ale acestei teme care au făcut obiectul comunicărilor s-au caracterizat printr-o problematică bogată, variată și actuală.*

Au fost lucrări prin care s-au comunicat rezultatele obținute în experimentarea unor metode și procedee în vederea creșterii eficienței predării: Metoda lucrului în circuit, mijloc important pentru tratarea individuală a elevilor în lecția de educație fizică — *prof V. Tibacu;* Procedee de tratare diferențiată și individuală a elevilor la lecția de educație fizică — *prof. J. Aitel;* Conversația introductivă, mijloc eficient pentru tratarea individuală a elevilor în cadrul orelor de l. germană — *prof Al. Roman.*

Alte comunicări au privit probleme ale elevilor fruntași — din clase obișnuite sau din clase speciale — și s-au referit la activități din ora de curs sau dinafara ei: Lecțiile cu caracter geografic cuprinse în actualele manuale de l. franceză, cadru favorabil pentru tratarea individuală a elevilor fruntași — *prof. M. Brăescu;* Aspecte ale tratării diferențiate a elevilor la matematică, în condițiile unei clase speciale — *prof. D. Ogrezeanu;* Tratarea diferențiată a elevilor fruntași prin cercul de l. franceză — *prof. V. Cojocariu;* Aspecte ale muncii de tratarea diferențiată a elevilor prin cercul de l. engleză — *prof. M. Petrescu.*

Pornindu-se de la faptul că instruirea programată poate spori productivitatea muncii de tratare individuală, s-au ținut două comunicări privind această problemă: Optimizarea predării lecțiilor de sinteză și recapitulare la istorie prin instruirea programată — *prof. Fl. Stănculescu;* Instruirea programată, mijloc eficient în tratarea individuală a elevilor la l. rusă — *prof. I. Urbanovici.*

Prezentă în activitatea de cercetare a cadrelor didactice de la Liceul „Gh.

Șincai" a fost și problema orientării profesionale exprimată prin comunicările : Un experiment pentru verificarea justeții opțiunii profesionale a elevilor — *prof. M. Sărățeanu ;* Metode privind depistarea unor componente ale aptitudinilor tehnice la elevi, în vederea orientării profesionale — *prof M. Gurca ;* Lucrările practice de anatomie, mijloc de tratare diferențiată a elevilor fruntași, în vederea orientării profesionale — *prof. A. Diaconu.*

Deosebit de interesantă și de actuală, avînd ca problematică educația morală, a fost comunicarea Considerații privind procedee diferențiate în educația morală a elevilor de liceu — *prof. I. Ivan.*

Au fost și lucrări elaborate în colectiv : Ritmul, element comun de tratare diferențiată la muzică și educație fizică — *prof. G. Munteanu și J. Aitel ;* Experiment în vederea stabilirii unei relații între vocabular și exprimarea elevilor — *prof. A. Chesa, El. Constantin, El. Cristea și D. Moroianu.*

Argumentînd necesitatea și posibilitatea cercetării pedagogice în școală, prof. P. Ivanciu a formulat cerințele care stau la baza organizării și desfășurării unei asemenea munci, prezentînd în finalul comunicării unele rezultate bune obținute, jalonînd totodată și perspectivele muncii de cercetare din școală.

Comparînd conținutul actualului program al sesiunii cu al celei precedente se poate aprecia că, pe lîngă o creștere numerică a comunicărilor prezentate, s-a îmbunătățit și problematica, aceasta fiind mai bogată, mai variată și totodată ancorată în realitatea școlii — a cerințelor imediate ale acesteia.

În general, sesiunea a constituit un larg și util schimb de experiență și în același timp o motivație pentru extinderea activității de cercetare și în alte școli. Rezultatele obținute pînă acum și pasiunea care caracterizează pe profesorii cercetători sînt garanții ale unor noi succese pe care colectivul didactic de la Liceul „Gheorghe Șincai" le poate obține și în munca de cercetare pedagogică.

Problemele educației în discuția comisiei de dezvoltare socială a O.N.U.

Conf univ. dr. OVIDIU BĂDINA
directorul Centrului de cercetări pentru problemele tineretului

Ultimii ani au demonstrat o intensificare evidentă a preocupărilor instituțiilor internaționale în domeniul educației tinerelor generații. Anul trecut, UNESCO a elaborat un raport pe problemele care privesc tineretul zilelor noastre, iar Comisia de dezvoltare socială a O.N.U. a dezbătut în 1967 și în 1968 rapoarte întocmite de Organizația mondială a sănătății și, respectiv, de Biroul internațional al muncii. Anul 1969 se anunță a fi mai bogat în preocupări ce privesc tînăra generație. La O.N.U. s-au și dezbătut două rapoarte : unul destinat rolului educației în dezvoltarea economică și socială, altul tineretului — văzut în cadrul politicii de perspectivă pe termen lung.

Vom insista aici numai asupra raportului prezentat de către UNESCO în fața comisiei amintite. După cum am mai arătat, acest raport a fost al treilea dintr-o serie de studii de principiu prezentate comisiei de către in-

stituțiile specializate în problemele sociale, raportîndu-se la principalele sectoare de dezvoltare. Raportul a trecut în revistă obiectivele educației, dar și conceptele de bază care privesc dezvoltarea acesteia. El a tratat o serie de aspecte referitoare la tendința ce se manifestă în dezvoltarea planificării educației, la problema creșterii cantitative, a finanțării educației, a cheltuielilor în acest domeniu, cît și unele remedii ale acestor probleme. Raportul s-a ocupat în egală măsură și de aspectele structurii și conținutului educației, mai cu seamă în ceea ce privește adaptarea învățămîntului la viață în general. Problemele învățămîntului superior și ale tineretului au fost de asemenea abordate. Studiul a încercat să cuprindă, în concluziile sale, o descriere a tendințelor noi ce se manifestă în domeniul cercetării pedagogice precum și o expunere asupra perspectivelor viitorului.

Atunci cînd s-a prezentat raportul, dl. Alfonso de Silva, reprezentantul Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, a semnalat că raportul constituie o tentativă de descriere a situației educației în lume, luînd în considerație problemele sociale și economice care se pun. N-a fost vorba de un raport asupra activităților UNESCO-ului. S-a dorit să se facă cunoscut rolul educației în dezvoltare, să se adune ideile și să se identifice tendințele care pot fi utile Națiunilor Unite pentru planificarea viitorului deceniu. Raportul a pornit de la ideea că nu poate să aibă loc dezvoltarea fără schimbare și că educația are de jucat un rol capital în desfășurarea acestui proces. Dl. Alfonso de Silva a insistat asupra necesității unui învățămînt de calitate și a menționat în legătură cu aceasta unele probleme privind conținutul programelor de învățămînt și importanța formării personalului de învățămînt.

Necesitatea democratizării învățămîntului superior a fost recunoscută din plin. Reprezentantul UNESCO a atras atenția asupra concluziei raportului referitoare la aspectele calitative ale planificării învățămîntului, asupra participării diferitelor grupe ale societății la definirea obiectivelor de învățămînt, asupra creșterii cercetării pedagogice, asupra schimbului de informații privind educația și a rolului de catalizator pe care l-ar juca Anul internațional al educației, prevăzut în 1970, pentru formarea obiectivelor educației în lumea întreagă.

Membrii comisiei au făcut, în general, elogiul calităților de claritate și concizie ale raportului UNESCO. Totodată, anumiți membri au formulat rezerve asupra unui număr de puncte. A fost sugerat comisiei și UNESCO-ului să țină seama de observațiile făcute, din care cele mai importante sînt :

— Revoluția tehnico-științifică și transformările politice, sociale și economice care s-au produs în lumea modernă au produs transformări radicale și în conceptele de bază, în scopurile și obiectivele învățămîntului. Educația devine un element fundamental al procesului economic și social, iar instituțiile de învățămînt devin factori decisivi ai dezvoltării economice. De asemenea, nu trebuie neglijată importanța factorilor sociali. Notînd conflictul care pare să existe în zilele noastre între funcțiile economice și sociale ale învățămîntului, anumiți membri ai comisiei au semnalat că în realitate, factorii economici și sociali sînt interdependenți și că dezvoltarea este un proces unic, îmbrățișînd toate aspectele vieții dintr-o societate dată. S-a atras atenția că nu sînt necesare, cum lăsa să se înțeleagă raportul, conflicte între scopurile cele mai nobile ale învățămîntului și rolul său ca instrument de dezvoltare. În același timp s-a semnalat că discriminarea în ceea ce privește accesul tuturor la educație continuă să fie practicată de anumite țări.

— Avîntul economic, modernizarea și industrializarea cer o formație tehnică și științifică foarte înaintată, o gamă întinsă de tipuri de formațiuni profesionale, fără de care individul nu poate participa intens și util la viața și la activitatea societății moderne.

— Școlarizarea trebuie să favorizeze dezvoltarea armonioasă a copilului și să-i dea o orientare care să corespundă nevoilor prezente și viitoare ale societății. Metodele pedagogice trebuie să fie orientate în acest sens și adaptate nevoilor reale ale copilului. Barierele care există între diferitele nivele ale învățămîntului împiedică individul să treacă cu ușurință de la o clasă la cealaltă și încurcă, de fapt, realizarea unei continuități a studiilor. De aici ideea instituirii unui cadru instituțional unde să fie posibilă realizarea adaptărilor individuale.

— Sistemul de învățămînt și programul de studiu trebuie să corespundă situației economice și sociale — nevoilor țărilor interesate. Anumite țări

se găsesc în imposibilitatea de a folosi toată mîna lor de lucru calificată și cunosc astfel fenomenele exodului, dar și ale șomajului în rîndul categoriilor de populație instruită. Grave gîtuiri au jenat și jenează dezvoltarea învățămîntului într-un anumit număr de țări în curs de dezvoltare, în care instituțiile școlare și universitare continuă să fie puse în situație dificilă de antecedentele lor coloniale.

— Pentru ca să existe dezvoltare trebuie să existe nu numai creștere, ci și mutație ; politica învățămîntului trebuie să țină cont de ideea în conformitate cu care țările în curs de dezvoltare ce doresc să progreseze pe plan economic și social trebuie să admită caracterul esențial al acestor mutații. De exemplu, este important să se sublinieze raporturile existente între educație și programele sociale de bază, cum ar fi de exemplu reforma agrară și repartiția veniturilor. Se recomandă să se revadă și să se îmbunătățească în mod continuu metoda și structura învățămîntului în funcție de evoluția rapidă a situației sociale.

— În raport și în dezbateri s-a subliniat că planificarea învățămîntului trebuie să fie un element constitutiv al planificării sociale, în cadrul unui plan național de dezvoltare. Chestiunea se pune de a ști ce procentaj de resurse trebuie să fie alocat diferitelor cicluri și tipuri de învățămînt ; s-a menționat că principiile în vigoare după care aceste investiții au fost efectuate nu au dat întotdeauna rezultatele scontate. Unul dintre principiile ce trebuie să ghideze planificarea învățămîntului trebuie să fie cel al capacității de absorbție de către economie a personalului format de instituțiile de învățămînt.

— Pentru a stabili o legătură între învățămînt și dezvoltarea social-economică, planificatorii învățămîntului trebuie să țină cont de randamentul învățămîntului ; este indicat să se stabilească o relație strînsă între învățămînt și alte fenomene sociale. Planificarea învățămîntului cere o optică prin care să privești în perspectivă, să vezi procesul de lungă durată al dezvoltării naționale.

— Codificările aduse conceptului de educație au repercusiuni directe asupra structurii și organizării învățămîntului și implică reforme fundamentale. Trebuie să se stabilească legătura dintre structura învățămîntului și diversele aspecte dinamice din mediul uman. Devine din ce în ce mai evidentă importanța studierii cauzelor, rațiunilor tulburărilor comportamentale ale tineretului și mai cu seamă a reacțiilor sale împotriva structurii și organizării învățămîntului, ca și a soluțiilor pe care le caută.

— În unele țări, sistemul de educație care a fost transmis de către vechile puteri coloniale, și care, în numeroase cazuri, n-a fost decît foarte puțin modificat, nu convine de loc situației actuale, cînd s-a cucerit independența și cînd se pun probleme noi în construcția social-economică. Relațiile structurale dintre țările industrializate și țările în curs de dezvoltare și consecințele economice care decurg de aici au influențat și influențează asupra utilizării mîinii de lucru specializate și nespecializate a țărilor în curs de dezvoltare. Or, aceste chestiuni trebuie văzute într-un context mai larg, din care nu pot lipsi problemele șomajului, mîinii de lucru semicalificate, precum și problema exodului persoanelor specializate.

— S-a manifestat speranța că în cursul anului internațional al educației problemele cooperației internaționale în domeniul educației vor fi examinate mai în detaliu și că vor fi puse la punct liniile directoare în cadrul cărora țările în curs de dezvoltare vor fi ajutate să-și planifice învățămîntul și să ia decizii în ce privește afectarea resurselor naționale acestui sector.

— Studiul n-a insistat suficient asupra gravelor probleme de care se lovesc numeroase țări în curs de dezvoltare în materie de educație ; raportul părea, dimpotrivă, să facă proba unui exces de optimism. Pe de altă parte, ar fi trebuit să se insiste asupra problemelor operaționale care se pun guvernelor și să se identifice problemele reale, practice, ale țărilor în curs de dezvoltare, care în mod real au și vor avea încă mari dificultăți în acest domeniu. Ar fi trebuit să se sublinieze caracterul dinamic al educației, mai degrabă decît aspectele sale statice, și să se examineze într-o manieră mai detaliată diferitele moduri de abordare a problemelor educației în diferitele țări ale lumii.

Predarea simultană*

Lucrarea prezintă principalele probleme ale predării simultane la clasele mici ale şcolii generale şi se adresează în primul rînd învăţătorilor care predau simultan la două sau mai multe clase, elevilor liceelor pedagogice care vor desfăşura o astfel de activitate după absolvire şi poate fi consultată, totodată, de învăţătorii care se prezintă la examenele pentru obţinerea gradelor didactice şi care doresc să elaboreze lucrări metodico-ştiinţifice în legătură cu activitatea simultană a cadrului didactic ce-şi desfăşoară activitatea în aceste condiţii.

În cele 139 de pagini ale lucrării, elaborată pe baza unei temeinice documentări şi informări precum şi a experienţei pozitive acumulate de către autori şi de alţi învăţători consultaţi, materialul este sistematizat în patru capitole mai importante şi anume :

I. Condiţiile care determină predarea simultană la două sau mai multe clase şi particularităţile acesteia.

II. Organizarea activităţii şcolare în condiţiile predării simultane.

III. Pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor.

IV. Organizarea şi desfăşurarea activităţii independente a elevilor în condiţiile predării simultane.

În primul capitol, autorii scot în evidenţă faptul că predarea simultană impune o planificare minuţioasă a activităţilor care se desfăşoară în fiecare oră cu fiecare clasă, pregătirea temeinică a conţinutului fiecărei activităţi, în scopul asigurării unei corelaţii organice între munca directă a învăţătorului cu elevii şi activitatea independentă a acestora. Sînt subliniate de asemenea neajunsurile care apar dacă nu sînt respectate prevederile menţionate mai sus, precum şi avantajele faţă de cei care predau la o singură clasă (număr mic de elevi pe clase, condiţii favorabile cunoaşterii psihopedagogice a elevilor, pentru formarea deprinderilor de muncă independentă). În condiţiile organizării ştiinţifice a activităţilor, spun autorii, învăţătorii care lucrează simultan cu două sau mai

* C. Popescu, C. Mincă, I. Gh. Oncioiu, *Predarea simultană la două sau mai multe clase*, E.D.P., Bucureşti, 1968, 139 p.

multe clase pot obține aceleași rezultate ca și aceia care lucrează cu o singură clasă ; acest aspect subliniat de autori în lucrare este confirmat de realitate.

În capitolul al doilea sînt prezentate cele mai importante probleme organizatorice care trebuie să-i preocupe pe învățătorii ce lucrează simultan cu mai multe clase, printre care sînt subliniate: gruparea claselor și repartizarea lor pe învățători ; alcătuirea orarului ; planificarea activității didactice.

În legătură cu gruparea claselor pe învățători, autorii ajung la concluzia că cea mai bună grupare, cu rezultate remarcabile, ar fi următoarea : clasa I cu a III-a și a II-a cu a IV-a ; gruparea de mai sus este motivată de o mai bună organizare a muncii independente a elevilor și a activității lor directe cu învățătorul. De asemenea, în acest capitol sînt precizate și criteriile pe baza cărora să fie repartizate clasele și în școlile cu trei posturi.

Referindu-se la regimul unei zile și al unei săptămîni de școală, autorii ajung a stabili, în virtutea unor studii și rezultate experimentale, că ora a II-a și ora a III-a din zi sînt cele care au o eficiență mai mare. Deci, în aceste ore se pot planifica activități de maximă intensitate, avîndu-se în vedere acest lucru la întocmirea orarului. De asemenea, la elaborarea orarului, alternarea obiectelor de învățămînt trebuie să asigure o unitate între activitatea independentă a elevilor și activitatea directă a învățătorilor cu ei, să permită o trecere rațională de la o activitate la alta în cadrul aceleiași clase, precum și de la o clasă la alta. Pentru edificare, în lucrare sînt prezentate orare privind activitatea simultană la două și la patru clase.

Pentru folosirea cu maximum de eficacitate a bugetului de timp, de o deosebită importanță pentru învățătorii care predau simultan la două sau la mai multe clase este planificarea realistă a materiei, potrivit programelor și manualelor școlare. În legătură cu planificarea activității didactice, autorii emit părerea necesității întocmirii unor planuri de muncă anuale, trimestriale și săptămînale, motivînd că numai din sarcinile ce revin fiecărei clase și fiecărui obiect de învățămînt pe un an pot fi precizate cele ce revin fiecărui trimestru și fiecărei săptămîni de școală. Sînt prezentate apoi o serie de asemenea planuri pe clase și pe obiecte de învățămînt.

În capitolul trei se vorbește despre pregătirea și desfășurarea lecțiilor în condițiile predării simultane de către învățător, reușita organizării și desfășurării lecțiilor în condițiile predării simultane fiind strîns legată de pregătirea zilnică a învățătorului, de planificarea judicioasă a întregii lui activități și a elevilor.

Pregătirea învățătorului, spun autorii, nu poate fi limitată doar la elaborarea planurilor zilnice de lecții, ci trebuie să aibă în vedere o serie de cerințe cu caracter mai general, care-l privesc atît pe el cît și pe elevi, cerințe desprinse din experiența unor învățători care predau de mai mulți ani la 2-4 clase și din literatura științifică de specialitate. În acest capitol sînt tratate și alte aspecte interesante cum ar fi : întocmirea planurilor de lecții (planuri care trebuie să respecte fidel cuprinsul și desfășurarea lecțiilor, structura și metodica lor), desfășurarea lecțiilor (care prezintă cele mai numeroase aspecte specifice față de predarea în condiții obișnuite) etc. Urmează apoi prezentarea concretă a îmbinării diferitelor obiecte de învățămînt pe clase, ținîndu-se seama de :

a) îmbinarea activității didactice cu cea independentă la o clasă, în cadrul aceleiași lecții, în funcție de specificul obiectului de învățămînt, de tipul lecției, de felul și volumul materialului

de predat, de clasa la care se ține lecția ;

b) îmbinarea activității didactice la o clasă cu activitatea independentă la cealaltă clasă și invers, în timpul fiecărui moment al lecțiilor, în funcție de clasele la care se predă simultan, de tipurile de lecție, de volumul cunoștințelor.

În capitolul patru, autorii prezintă organizarea și desfășurarea activității în condițiile predării simultane, activitate care se înglobează în scopul educației comuniste și contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității.

În orice condiții, spun autorii, activitatea independentă contribuie la dezvoltarea și la consolidarea unor priceperi și deprinderi, care prezintă o importanță majoră pentru desfășurarea întregii activități voluntare a omului (de citire, de scriere, de calcul aritmetic, de folosire a manualului și alte cărți, de a lua notițe, de a repeta sistematic etc.) — toate acestea conducînd la formarea unui anumit stil rațional de muncă intelectuală. Pentru învățătorii care predau simultan la două sau la mai multe clase activitatea independentă a elevilor prezintă o importanță și mai mare, deoarece ea este în același timp și o formă de organizare a activității cu elevii.

Deși — precizează autorii — activitatea independentă desfășurată în cadrul lecțiilor, în predarea simultană, contribuie într-o mai mare măsură la dezvoltarea priceperilor și deprinderilor, a spiritului de independență, nu poate fi vorba de o superioritate a învățării în condițiile predării simultane față de cea în condițiile predării la o singură clasă, ci doar de unele avantaje care reduc din dezavantajele muncii simultane cu două sau mai multe clase.

În legătură cu acest aspect sînt reliefate în lucrare efectele formative mai pronunțate ale activității independente a elevilor, cu accent pe dezvoltarea spiritului de observație, a operațiilor gîndirii (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.). În acest capitol, autorii mai prezintă : condițiile activității independente, cerințele activității independente, aplicarea principiilor didactice în activitatea independentă, precum și diferitele forme de activitate independentă (activitate independentă destinată pregătirii elevilor în vederea predării noilor cunoștințe, activitate independentă cu rol de formare și de consolidare a priceperilor și deprinderilor etc.). Sînt concretizate apoi aceste forme de activitate independentă în predarea diferitelor obiecte de învățămînt (l. română : citit-scris, gramatică, compunere ; aritmetică ; geografie ; istorie ; muzică ; educație fizică).

Privind lucrarea în ansamblu, putem afirma că ea constituie o sinteză a problemelor pe care le ridică predarea simultană la două sau la mai multe clase și că încercarea autorilor de a elabora o asemenea lucrare este meritorie. Recomandările inserate în lucrare pot fi cu atît mai eficiente cu cît vor fi aplicate în mod creator de de către învățători, potrivit condițiilor concrete din fiecare școală.

În același timp, însă, sugerăm autorilor ca la o eventuală reeditare, unele aspecte, ca cele legate de folosirea activității independente în predarea diferitelor obiecte de învățămînt și la diferite clase, să fie mult mai dezvoltate și concretizate, să se introducă și aspectele legate de activitatea cu elevii din clasa I, în vîrstă de 6 ani, ca și unele aspecte legate de folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, ca auxiliare ale metodelor clasice, în condițiile specifice predării simultane la două sau la mai multe clase.

ALEXANDRU FILIPOVICI

Gîndirea românească în epoca pașoptistă *

Gîndirea românească în epoca pașoptistă înmănunchează texte reprezentative, selectate cu mult discernămînt din toate sferele de viață intelectuală în care pașoptismul s-a manifestat (filozofie, economie politică, teorie literară, istoriografie, sociologie, lingvistică etc.). Aceste texte ilustrează ceea ce gîndeau, credeau și voiau oamenii din perioada pașoptistă din România în materie de progres politic, social și cultural.

În alcătuirea antologiei, Paul Cornea și Mihai Zamfir au avut în vedere, pe cît le-a fost cu putință, diversitatea de nuanțe și tendințe pe care le implică structura de idei a mișcării pașoptiste.

Antologia se deschide cu un remarcabil studiu introductiv, în care Paul Cornea, făcînd o largă investigație asupra ideologiei pașoptiste, clarifică contradicțiile existente, evidențiază și explică limitele gîndirii vremii, în perspectiva dezvoltării istorice a mișcării ideilor din România. Apoi, se continuă cu o culegere de proclamații și programe politice „care cristalizează, cu claritate dorită, marile opțiuni politico-sociale ale pașoptiștilor".

Urmează după aceea seria articolelor-program, a studiilor și scrisorilor publicate în primele numere ale celor mai importante reviste și ziare ale epocii de către principalii reprezentanți ai acestei mișcări.

Dintre marii gînditori legați direct de mentalitatea pașoptistă, prezenți în această antologie, la loc de frunte se situează : N. Bălcescu, creierul ideologiei pașoptiste, M. Kogălniceanu, G. Barițiu, C. Bolliac, C. Negruzzi, V. Alecsandri, Al. Russo, I. Eliade-Rădulescu, Al. Odobescu, B. P. Hasdeu etc., care prin scrisul lor au jucat un mare rol în cristalizarea independenței sociale-politice-culturale a României.

După modul în care este concepută și realizată, *Gîndirea românească în epoca pașoptistă* își propune să creeze („cu perfecționările aduse între timp de practica editorială și filozofică") o lucrare corespunzătoare *Antologiei gîndirii juniste*, publicată în urmă cu un sfert de veac de către Eugen Lovinescu.

Nefiind realizată ca o ediție critică, antologia de față se adresează unui public larg de cititori, tuturor acelora care doresc să cunoască tradiția culturii și civilizației noastre. În acest sens, spre meritul lor, editorii au reușit să realizeze o carte accesibilă, fără probleme speciale de transcriere și interpretare a textului. Pornind de la această realitate, în alcătuirea antologiei, autorii au folosit edițiile recente sau cele princeps ale scriitorilor pașoptiști.

Din punct de vedere metodologic, cu excepția manifestărilor politice și a articolelor editoriale, materialele sînt așezate în ordinea alfabetică a autorilor lor, iar la începutul grupajului de texte aparținînd unui autor se află și un succint medalion bibliografic, destinat a situa contribuția acestuia în epocă, a-i arăta răsunetul și a-i sublinia particularitățile. La sfîrșitul fiecărui articol se găsește o notă cu explicarea cîtorva nume proprii prezente în text, fără cunoașterea cărora fraza ar fi devenit obscură, și sumare indicații bibliografice.

Lucrarea este însoțită, la finele volumului II, de o foarte utilă bibliografie și de un indice cronologic al textelor.

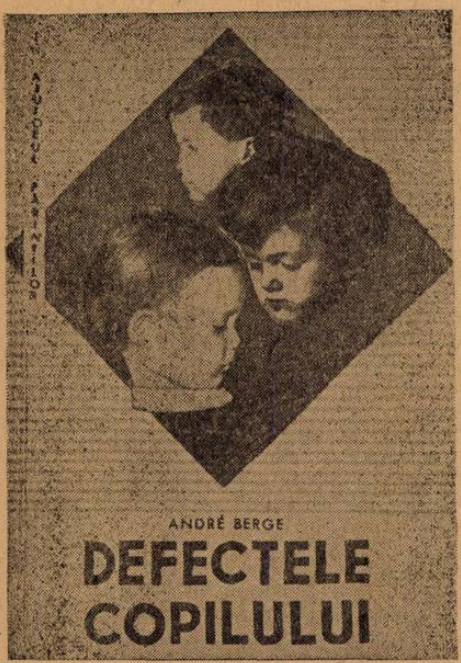
Publicarea unei astfel de antologii, rod al unei îndelungate cercetări în arhive, documente, volume și periodice, va umple un gol existent în istoria noastră literară și va fi de un real folos atît specialiștilor, cercetătorilor, criticilor și istoricilor literari, cît și publicului larg, dornic de a se cultiva și a cunoaște trecutul nostru cultural.

DUMITRU LAZĂR

---

* Paul Cornea, Mihai Zamfir, *Gîndirea românească în epoca pașoptistă* (1830—1860), vol. I—II, București, E.P.L., 1969, 860 p.

Defectele copilului*



După citirea cărții *Defectele părinților* am așteptat cu mult interes lucrarea *Defectele copilului*, care, de fapt, este adresată tot părinților, avînd drept scop orientarea acestora în arta de a-l învăța pe copil ce înseamnă existența și a-i întări personalitatea.

Autorul definește defectul nu ca o imperfecțiune esențială a ființei, ci ca o manieră particulară și lipsită de logică de a reacționa la cerințele lumii înconjurătoare, care vădește o dificultate de adaptare și marchează un episod al luptei care opune interesului general dorințele individuale. Unui copil care nu prezintă nici o urmă a vreunui defect este firesc să-i punem la îndoială vitalitatea, așa după cum — sugerează cu plasticitate A. Berge — o punem pe cea a unui corp care nu opune microbilor nici măcar bariera febrei.

A. Berge privește problema tratată în toată complexitatea ei, arătînd că nu putem să influențăm comportarea copilului dacă ne limităm numai la împiedicarea lui de la practicarea defectelor. Procedînd astfel, în ipoteza că vom reuși, vom risca fie să paralizăm în copil anumite forțe necesare propriei existențe, fie să întreținem nemanifestat un defect care, după trecerea unei perioade de timp, ar avea șanse să reapară într-o formă eventual agravată.

În capitolul *Defectele sîcîitoare* autorul face deosebire între nepotrivirile de suprafață, datorate ritmului de viață al copilului, care diferă de cel al oamenilor mari — fapt care este suficient ca să-i indispună pe adulți, obosindu-i sau provocîndu-le o proastă dispoziție — și nepotrivirile care se manifestă în mod special la copii printr-un spirit de opoziție, al cărui sens trebuie să-l aprofundăm, înainte de a analiza unele manifestări ale sale — neascultarea, furia, încăpățînarea. Vorbind de cele două defecte aparent opuse — agitația și încetineala (este vorba de defecte, nu de tulburări patologice), autorul găsește aceeași soluție pedagogică și anume libertatea — bineînțeles nu totală și anarhică. Nu este bine să impunem copiilor agitați abținerea de la mișcare — contrazicînd astfel însăși natura lor — ci să le transformăm agitația într-o activitate folositoare și armonioasă, cu un țel precis. În același timp și copiilor „molîi" trebuie să ne ferim să le întărim inhibițiile, prin desele noastre intervenții, însă trebuie să le indicăm căile de urmat.

Spiritului de împotrivire i se consacră un spațiu mai extins. Uneori, copilul se împotrivește la tot ce simte că se petrece rău cu el, nesiguranța fizică sau morală constituind cauza acestor dispoziții, uneori nelămurite (este dat exemplu unei fetițe care la întrebarea „ce o doare" a răspuns: „Mă doare caracterul").

La copil se manifestă o instabilitate firească, cauzată de ritmul său de viață mai accelerat decît al nostru și de necesitatea de a inventaria universul, străduindu-se să-și găsească locul, stabilitatea. Părinții, educatorii, îl pot mai degrabă ajuta să-și afle această stabilitate, decît să-l forțeze

---

* André Berge, *Defectele copilului* (în românește de M. Stoian), Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

să respecte niște reguli rigide, care de multe ori îl încorsetează, fără a fi înțelese („de ce n-am încerca să găsim ceva care să-l distreze, obținînd astfel de la el, desigur mai rapid, ceea ce dorim?", se întreabă autorul).

Unul din „defectele" educatorilor îl constituie faptul că sînt tentați să lupte cu împotrivirea copiilor, deși în acest fel împotrivirea se întărește. Dimpotrivă, trebuie să-i redăm copilului și respectul față de sine însuși, să-i ușurăm efortul pe care trebuie să-l depună. Adeseori, e necesar să rezolvăm stările psihice care cauzează împotrivirile. Părinții trebuie să aibă în vedere ca cerințele pe care le pun în fața copiilor să nu fie în contradicție cu necesitățile firești ale acestora, precum și greutățile pe care copilul trebuie să le înfrunte ca să satisfacă ceea ce i se cere. Pentru a reuși în această privință este necesar să întărim voința copilului, deoarece nu este suficient să fim convinși că „ai datoria să vrei", ci este necesar „să putem să vrem și să dorim să vrem", voința fiind o entitate capabilă să funcționeze cu propriile-i resurse. Deci, specifică autorul, educatorul are datoria să cultive nu numai voința-instrument, ci să stimuleze și bunăvoința — dorința de a vrea. Este amintit de asemenea un alt aspect important al acestei probleme, pe care de multe ori în graba noastră de a obține tot ce dorim noi de la copii îl pierdem din vedere: bunăvoința este alimentată de entuziasm, de simțămîntul bucuriei, al veseliei, al simpatiei și este strivită de piedici plicticoase, de criticile și reproșurile care se țin lanț.

Analizînd stările de furie la copii, autorul arată că adesea la baza lor stă neliniștea, sentimentul neputinței, sau sentimentul resimțit de copil cînd vede că este nedreptățit sau că o făgăduială a fost călcată. În asemenea cazuri este bine ca educatorul să ocolească tot ce poate spori tulburarea nervoasă a copilului: gesturile violente, bătaia de joc, cuvintele care jignesc și umilesc, pentru că este bine ca copilul să ajungă să-și dea seama că stăpînirea de sine este o forță mai puternică decît țipetele și bătutul din picioare.

În capitolul *Defectele umilitoare* autorul include obrăznicia, lenea, dezordinea, lipsa de îngrijire, murdăria, purtările urîte, considerîndu-le manifestări care marchează o inferioritate vizibilă, rezultată îndeosebi din lipsa voinței, a energiei, a vitalității. Autorul recomandă și în aceste cazuri o analiză minuțioasă a cauzelor și o îndrumare atentă.

În rîndul *defectelor respingătoare* sînt trecute gelozia, răutatea, hoția, tulburările sexuale. Printre cauzele care duc la falsificarea adevărului sînt menționate dorința de afirmare, teama, interesul, dorința de independență, ce se poate întîlni în anumite împrejurări cu sentimentul de nesiguranță. Pedagogia furtului autorul o conexează cu aceea a minciunii, datorită faptului că fără minciună furtul este practic imposibil, cît și faptului că pentru a avea eficacitate acțiunea educatorului trebuie să se bazeze pe încredere reciprocă, pe noblețea curajului, pe necesitatea de a cultiva la copil dorința de sinceritate.

A. Berge consideră necesar ca fiecare educator să aibă în vedere faptul că instinctul sexual se naște o dată cu individul și nu cu pubertatea. Curiozitatea sexuală e normală la copii și aceștia pot fi feriți de căutări mai periculoase întreprinse de ei, dacă curiozității lor i se va răspunde cu înțelepciune, tact și sinceritate.

În capitolul *Defectele indiferente* se acordă o atenție majoră egoismului și orgoliului, socotite drept defecte majore, cărora li se pot adăuga ca anexe lăcomia, avariția.

Concluziile cuprinse în capitolul *Concluzii: rolul și funcțiile educatorului* constituie o marcare a ideilor expuse și în cuprinsul lucrării. Psiholog fin și talentat analist, autorul dă o explicare dialectică atît a aspectelor complexe întîlnite în defecte, cît și a acțiunilor pe care le pot întreprinde educatorii. Se atrage atenția că în aproape toate defectele există germenele unei calități, precum există și germenele unui defect în aproape toate calitățile. Astfel, curiozitatea poate fi indiscretă sau științifică, agitația este vecina dinamismului, încetineala se învecinează cu ponderea, nesupunerea se înrudește cu autonomia necesară afirmării unei personalități. Trebuie deci să avem preocuparea permanentă ca nu cumva vrînd să distrugem defectul să distrugem totodată și germenele calității corespunzătoare. „Deschis vorbind — conchide autorul — educația este într-un anumit fel arta de a folosi defectele, pentru a face din ele virtuți". Deci, „a combate

defectele unui copil înseamnă a-l învăța să reacționeze în modul cel mai potrivit solicitărilor lumii exterioare, adică în modul cel mai fericit pentru el și pentru ceilalți".

Care este rolul activ al educatorilor, funcția lor morală propriu-zisă? — se întreabă autorul — ca să dea răspunsul, paradoxal în aparență, dar real și singurul eficient: rolul lor moral nu constă în „a face morală", deoarece eficiența educației este net superioară atunci cînd ea se prezintă în ipostaza ei pozitivă și nu în cea negativă — alcătuită din admonestări, critici și predici plictisitoare.

În sfîrșit, autorul se ocupă și de necesitatea de a forma copilului un *ideal despre sine*, înalt, însă care să nu fie de neatins.

În tratarea tuturor capitolelor cărții sînt folosite exemple reale, întîmplări sugestiv alese și redate. Într-un mod atrăgător, plastic, André Berge pătrunde în gîndurile și temerile cele mai intime, trăite de orice părinte, fie că recunoaște sau nu cu voce tare acest lucru, arătînd rezolvările care se impun nu în mod facil și simplist, ci analizînd și comentînd întreaga complexitate a acțiunii educative. Dialogul, replicile, întăresc atractivitatea stilului, ca în exemplul acelei doamne care, fără să știe măcar cu ce se ocupă copiii, îi ordona bonei: „Mario, du-te să vezi ce fac copiii în grădină și interzi-le!", sau al fetiței care dă o lecție plină de înțelepciune adulților replicînd la exclamația lor: „Ce frumoasă ești astăzi"! cu cuvintele: „Vai, dar nu-s eu frumoasă, ci rochița".

Se cuvine să remarcăm și traducerea făcută de M. Stoian, căruia i se datoresc și explicările (notele traducătorului), acolo unde acestea erau necesare pentru o deplină înțelegere a celor expuse de A. Berge.

CONSTANȚA SORIK

Psihologia în școală*

Astăzi, cînd la noi în țară s-au înființat primele posturi de psiholog școlar și se discută mult asupra acestei funcții, cartea pe care o recenzăm este foarte binevenită. Pentru a fi pe deplin înțeleasă trebuie să știm că în Franța există două categorii de psihologi, aflați în raporturi directe cu școala: consilieri de orientare, funcționînd pe lîngă centre de orientare școlară și profesională, a căror sarcină principală decurge din însuși titulatura lor, și psihologi școlari, a căror menire pare a fi aceea de a se ocupa în special de copiii deficienți, cu diferite dificultăți în activitatea lor școlară.

Autorii au fost ani de zile psihologi școlari și își propun să precizeze rolul acestor specialiști. Ei reușesc să demonstreze că psihologii nu trebuie să urmărească doar diagnoza unei inadaptări sau să indice existența unor aptitudini favorabile pentru o anumită profesiune, ci să acționeze în școală în așa fel încît *să prevină inadaptarea și să pregătească progresiv pe elevi pentru a-și alege profesiunea cea mai potrivită*, în deplină cunoștință de cauză. Preocupîndu-se de adaptarea cea mai bună a copiilor, psihologul se ocupă deci de optimizarea procesului educativ, așa încît, de fapt, sarcina lui constă în a contribui cît mai efectiv la *introducerea cuceririlor științifice ale psihopedagogiei în școală*. Astfel, el trebuie să aibă un aport substanțial la modernizarea învățămîntului, la perfecționarea activității instructiv-educative. Tocmai pentru a evidenția această necesitate, după o introducere, în capitolul al II-lea, cel mai masiv, se insistă *foarte mult asupra problemelor și sarcinilor*. Este interesant accentul

* B. Andray et J. Le Men, *La psychologie à l'école*, Paris, P.U.F., 1968, 248 p.

care se pune pe aspectul relațiilor profesorului cu elevii. În adevăr, pedagogia tradițională s-a preocupat prea mult de relația „profesor-elev", dînd prea puțină importanță faptului că profesorul intră în raport cu clasa, nu cu un copil izolat, că elevul interogat sau admonestat reacționează preocupat și de modul în care grupul colegilor săi îl va aprecia. Însăși constituirea claselor este o problemă delicată și importantă, solicitînd multă circumspecție.

Se acordă atenție aspectului afectiv al elevilor, motivelor, atitudinilor lor, ele avînd un rol adeseori hotărîtor în succesul școlar.

Cauzele afective ale insuccesului sînt în centrul analizei și în capitolul al III-lea, închinat *eșecului și inadaptării*, B. Andray și J. Le Men, fără a fi adepți ortodocși ai freudismului, folosesc acele observații pătrunzătoare ale psihanaliștilor, legate de importanța relațiilor familiale și a conflictelor, pentru reușita în școală și în viață. De pildă, observă ei, lipsa de interes pentru învățătură poate fi o reacție inconștientă a copilului împotriva unor părinți aspri și care țin la succesul școlar.

În capitolul al IV-lea, *Intervenția psihologului*, apare cu claritate poziția ponderată a francezilor față de teste. Desigur că ele sînt utilizate, sînt considerate chiar indispensabile, deoarece datorită lor putem avea o imagine corectă asupra nivelului normal (este interesant că autorii recomandă o etalonare regională a unor teste, în funcție de factori economici și culturali, ceea ce implică acceptarea influenței lor asupra dezvoltării aptitudinilor); se subliniază chiar necesitatea de a avea la dispoziție o mare varietate de teste psihometrice, proiective și chestionare, pentru a putea alege pe acelea care sînt mai adecvate situației și problemei de rezolvat. Totuși, arată autorii, nu ne putem baza numai pe teste și mai ales nu doar pe teste colective, pentru că acestea nu ne permit să cunoaștem mijloacele intelectuale pe care le utilizează elevul, factorii afectivi și cauzele eventualelor insuccese, adică: un blocaj emoțional, o insuficiență intelectuală sau incapacitate de control, o dislexie etc. Observarea aspectelor calitative ale modului de lucru este deci indispensabilă. De asemenea se insistă asupra însemnătății unui examen psihologic integral.

În legătură cu „observația continuă" a școlarilor se vădește că în Franța se pune puțin preț pe asistența la lecții a psihologului (nu se amintește nimic în această carte), deși participarea lui la unele activități este probabilă. Motivul? Pentru că observațiile curente îi sînt furnizate de către profesori. În adevăr, în capitolul ultim, *Condițiile integrării psihologiei în școală*, se accentuează că munca psihologului trebuie să fie o muncă în echipă, din care fac parte unii profesori, medicul și părinții.

Profesorii trebuie să aibă, desigur, o pregătire psihologică; în observațiile lor sînt ajutați de „o fișă de comportament." Dar ei nu pot îndeplini sarcinile psihologului din lipsă de timp și de competență, deoarece observarea școlarilor în condițiile obișnuite, ca și convorbirile cu ei, deși foarte utile, nu sînt suficiente pentru a putea cunoaște bine unii elevi, iar o serie de trăsături nu pot ieși în evidență decît în anume situații revelatoare ce pot fi create doar în cadrul unui examen psihologic specific. Totuși, informațiile obținute de psihologi nu permit, de obicei, modificarea situației date, de aceea numai colaborarea cu profesorii, cu părinții, poate duce treptat la efecte educative vizibile.

R. Andray și J. Le Men cer observarea copilului timp de mai mulți ani, preconizînd un „livret psihopedagogic al elevului". Ei sînt împotriva împărțirii psihologilor în două categorii: consilieri de orientare și psihologi școlari.

Concluziile practice ale autorilor nu se pot aplica direct în școala noastră; puținătatea aparaturii și a materialelor pe care le avem deocamdată, lipsa de cadre, fac necesară crearea mai întîi a unor laboratoare de orientare profesională, care să permită conducerea acestei munci și formarea psihologilor practicieni. Apoi, se va putea mări considerabil numărul psihologilor școlari, dar abia după cel puțin un deceniu de experiență ei vor putea să se ocupe nu numai de orientare și de copii defectivi, ci și de problemele aplicării rezultatelor muncii științifice în școală.

Cartea recenzată are meritul de a ne înfățișa cu claritate complexitatea problemelor psihopedagogice pe care le pune învățămîntul, iar deplina cunoștință a unor dificultăți constituie prima treaptă spre soluționarea lor progresivă.

Conf. univ. dr. A. COSMOVICI

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

BiB Astra

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii și Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie **se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.**

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a ***Revistei de pedagogie.***

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREȘTI — c. 2124

I 4005

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

6

ANUL XVIII

IUNIE, 1969

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVIII • IUNIE • 1969 • Nr. 6

(97)

- IUL. 2005

Revista de Pedagogie

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, **șef secție** Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BIRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. DUMITRU SALADE; Învățător emerit MIHAI SANDU; Lector PATIȚA SILVESTRU; Prof. CONSTANȚA SORIK, **secretar general de redacție**; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor șef**; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice

Redacția: str. Sfinții Apostoli nr. 14; sector 6; telefon: 15.85.74

I 4005

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

2022

6

1969

ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

STUDII — Pag.

VIRGILIU RADULIAN, PATIŢA SILVESTRU: Direcţii ale cercetării pedagogice în domeniul activităţii pioniereşti . . . 3
CONSTANTIN RUSU: Premisele teoretice şi proxima deducţie în determinarea raportului dintre pedagogie şi sociologie . . . 11
LAZĂR LADARIU, IOAN NICOLA: Tendinţe actuale în modernizarea metodelor de învăţământ . . . 19

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

ELENA OPREANU: Intuiţia în matematică . . . 28
ANCA MIRON: Formarea deprinderilor de activitate intelectuală prin predarea istoriei . . . 37
VALENTINA TUDORIU: Metode statistice în aprecierea lecturii literare la clasele V—VIII . . . 46
VERONICA FERARINI: Rolul simbolului în predarea cunoştinţelor de chimie în şcoala generală . . . 51
C. I. BUCUR: Aprecierea prin note a elevilor la educaţia fizică (clase, sex, vîrstă biologică) . . . 56

DEZBATERI

ILIE CARAMAN, Este necesară o diversificare mai aprofundată în liceu . 63
A. CRIŞAN, I. CHICULIŢĂ, P. PETROMAN: Observaţii la programa de limba şi literatura română pentru clasele a IX-a şi a X-a ale şcolii generale . . . 66
VICTORIA ATANASIU: Predarea psihologiei în liceu . . . 70

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION GH. STANCIU: Educaţia şi revoluţia socială în concepţia lui Nicolae Bălcescu . . . 73

GHIDUL CĂRCĂTORULUI

ION RADU: Problema măsurării în cercetarea psihopedagogică . . . 79

PROBLEME ALE PRACTICII ŞCOLARE

TUDOR OPRIŞ: Metodologia cenaclului literar al elevilor . . . 85
CEZARA POPOVICI: Predarea şi asimilarea noţiunii de evoluţie a lumii vii prin cursul unic de biologie . . . 90
V. SOLOMON, A. HÎRLĂOANU: Finalitate şi metodă în studiul limbilor străine . . . 94
LIDIA, EMIL şi CONSTANTIN POPESCU: Caiete cu liniatura în culori . 99
GHEORGHE CHIRIŢĂ, MARIN TRANDAFIRESCU: Necesitatea unui abecedar auxiliar . . . 96

PEDAGOGIE COMPARATĂ

OLGA OPREA: Învăţămîntul pentru şcolarii de 6 ani în alte ţări . . 102
I. ALTESCU, S. LĂZĂRESCU: Itinerar pedagogic . . . 108

CRONICA VIEŢII ŞTIINŢIFICE

VASILE V. POPESCU: Simpozionul naţional „Bazele psihopedagogice ale activităţii pionieresti" . . . 111
EMILIA ŞT. MILICESCU: Simpozionul „Învăţare şi creativitate" . . . 113
FLORIAN IACOMI: Probleme actuale în orientarea şcolară şi profesională . 115
MARIA RUSU: Activitatea pionierească în obiectivul cercetării ştiinţifice . 116

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

DUMITRU MUSTER: „Metode şi tehnici matematice în pedagogie" de Gh. T. Dumitrescu . . . 118
ACULIN CAZACU: „Mecanica socială" de Spiru Haret . . . 119
VALERIU STREINU: „Simion Mehedinţi" de Emil Bâldescu . . . 121
ION CIMPEANU: „Activitatea educativă pionierească" — sub redacţia Ana Tucicov-Bogdan . . . 122
Z. MACOVEI: Două cărţi de utilitate practică . . . 124
CONSTANTIN URMĂ: „La pedagogia e i suoi problemi nella storia del pensiero" de Augusto Baroni . . . 126

11027

СОДЕРЖАНИЕ

Вирджила Радулиан, Патица, Силвестру Направления педагогического исследования в области пионерской работы * **Константин Русу**, Теоретические предпосылки и ближайший вывод в определении связи между педагогикой и социологией * **Лазэр Лэдариу, Ион Никола,** Актуальные тенденции в модернизации методов обучения * **Елена Опряну,** Интуиция в математике * **Анка Мирон,** Формирование навыков умственной работы посредством одучения истории * **Валентина Тудорою,** Статистические методы в оценке литературного чтения в V-VIII-х классах * **Вероника Ферарини,** Роль символов в преподавании знаний по химии в общеобразовательной школе * **К. И. Букур,** Оценка учащихся по физкультуре (классы, пол, биологический возраст) * **Илие Караман,** Необходимо более глубокое различие между секциями в гимназии * **Ион Вега,** Каждому предметурнадлежашее место * **А. Крипан, И. Никулицэ, Р. Петров,** Замечания в связи в программой по румынской литературе в IX-х и X-х классах общеобразовательной школы * **Виктор Атанасиу,** Преподавание психологии в гимназии * **Ион Раду,** Измерение в психопедагогическом исследовании * **Ион Станчу,** 150 лет со дня рождения Николая Бэлческу. Воспитание и сициальная революция в концепции Николая Бэлческу * **Тудор Оприш,** Методология литературного кружка учащихся * **Чезара Попович,** Преподавание и усвоение понятия о развитие живого мира посредством единого учебника по биологии * **В. Соломон, А. Хэрлэоану,** Цель и метод обучения иностранным языкам * **Емил, Лидия и Константин Попеску,** Тетради с цветным графлением * **Георге Кирихэ Марин Трандафиреску,** Необходимость вспомогательного букваря * **Олга Опря,** Обучение детей 6-летнего возраста в других странах * **В. Андрич, И. Алтеску, С. Лэзэреску,** Актуаляные вопросы образования * Хроника научной жизни * Рецензии.

SOMMAIRE

Virgiliu Radulian, Patiţa Silvestru, Directions de la recherche pédagogique dans le domaine des activités des pioniers ★ **Constantin Rusu,** Les prémices théoriques et la déduction la plus rapprochée pour déterminer le rapport d'entre la pédagogie et la sociologie ★ **Lazăr Lădăriu, Ioan Nicola,** Tendances actuelles dans la modernisation des méthodes d'enseignement ★ **Elena Opreanu,** L'intuition dans les mathématiques ★ **Anca Miron,** La formation des habitudes d'activité intellectuelle par l'enseignement de l'histoire ★ **Valentina Tudoriu,** Méthodes statistiques en vue de l'appréciation de la lecture littéraire dans les classes de V-e — VIII-e ★ **Veronica Ferarini,** Le rôle du symbole dans l'enseignement de la chimie dans l'école générale ★ **C. I. Bucur,** L'appréciation des élèves à l'education physique à l'aide des notes (classes, sexe, âge biologique) ★ **Ilie Caraman,** Nécessité d'une diversification plus large ★ **Ion Vega,** A chaque matière d'enseignement une place adéquate dans le cadre des sections ★ **A. Crişan, I. Chiculiţă, P. Petroman,** Remarques concernant le programme de littérature roumaine pour les classes de IX-e et X-e de l'école générale ★ **Victoria Atanasiu,** L'enseignement de la psychologie dans les lycées ★ **Ion Radu,** Le mesurage dans la recherche psychopédagogique — **Ion Gh. Stanciu,** 150 ans depuis la naissance de Nicolae Bălcescu. L'éducation et la révolution sociale dans la conception de Nicolae Bălcescu ★ **Tudor Opriş,** La méthodologie du cercle littéraire des élèves ★ **Cezara Popovici** L'enseignement et l'assimilation de la notion d'évolution du monde vivant à l'aide du cours unique de biologie ★ **V. Solomon, A. Hîrlăoanu,** Finalité et méthode dans l'étude des langues vivantes ★ **Emil, Lidia et Constantin Popescu,** Cahier à lignes en couleurs ★ **Gheorghe Chiriţă, Marin Trandafirescu,** Nécessité d'un abécédaire auxiliaire ★ **Olga Oprea,** L'enseignement pour les écoliers âgés de 6 ans dans d'autres pays ★ **I. Altescu, S. Lăzărescu,** Itinéraire pédagogique ★ La cronique de la vie scientifique ★ Comptes-rendus.

CONTENTS

Virgiliu Radulian, Patiţa Silvestru. Directions of the Pedagogical Research in the Field of Pioneers' Activity ★ **Constantin Rusu,** The Theoretical Assumptions and the First Conclusions in the determination of the Ratio between Pedagogy and Sociology ★ **Lazăr Lădariu, Ion Nicola,** Present Tendencies in the Modernization of the Teaching Methods ★ **Elena Opreanu,** The Intuition in Mathematics ★ **Anca Miron,** The Formation of Habits of Intellectual Activity by Teaching History ★ **Valentina Tudoriu,** Statistical Methods in Appreciating the Literature Reading in V—VIII forms ★ **Veronica Ferarini,** The Role of Symbol in Teaching Chemistry in the General School ★ **C. I. Bucur,** Appreciating by Marks at the Physical Training (form, sexes, ages) ★ **Ilie Caraman,** A Deeper Diversification Is Useful ★ **Ion Vega,** Each Subject in its own Place within the Sections ★ **A. Crişan, I. Chiculiţă, P. Petroman,** Some Suggestions to the Syllabus of Romanian Literature for the 9th and 10 th form of the General School ★ **Victoria Atanasiu,** Teaching Psychology in the Lyceum ★ **Ion Radu,** Measuring in Psychopedagogical Research ★ **Ion Gh. Stanciu,** 150 Years since Nicolae Bălcescu's Birth. Education and Social Revolution in Nicolae Bălcescu's Conception ★ **Tudor Opris** The Methodology of Literary Cicle ★ **Cezara Popovici,** Teaching and Learning the Concepts of Evolution by the Unitary Course of Biology ★ **V. Solomon, A. Hîrlăoanu,** Aim and Method in Studying Foreign Languages ★ **Emil, Lidia şi Constantin Popescu,** Copy-books in Coloured Lines ★ **Gheorghe Chiriţă, Marin Trandafirescu,** The Need of an Auxiliary Reading-Book ★ **Olga Oprea,** The Education of 6 year pupils in other countries ★ **I. Altescu, Sandu Lăzărescu,** Pedagogical Itinerary ★ The Review of Scientific Activity ★ Critical Review and Bibliography.

DIRECŢII ALE CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN DOMENIUL ACTIVITĂŢII PIONIEREŞTI

VIRGILIU RADULIAN
preşedinte al Consiliului Naţional
al Organizaţiei Pionierilor
PATIŢA SILVESTRU
vicepreşedinte al Consiliului Naţional
al Organizaţiei Pionierilor

Cea de-a 20-a aniversare a înfiinţării Organizaţiei Pionierilor este întîmpinată cu importante realizări în toate domeniile de activitate. Succesele dobîndite atestă justeţea orientării imprimate de către Partidul Comunist Român de-a lungul anilor de existenţă a organizaţiei. În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm unele aspecte ale progresului pe linia fundamentării pedagogice a activităţii pionireşti, descifrînd în acelaşi timp principalele direcţii spre care se îndreaptă preocupările în acest domeniu.

Participarea nemijlocită a celor mai competente cadre didactice, a valoroşi specialişti din domeniul pedagogiei, psihologiei, al activităţii culturale, de educaţie fizică şi sport la rezolvarea sarcinilor organizaţiei, la studierea şi aprofundarea problemelor pe care le ridică munca sa educativă, a marcat un salt calitativ în acest sector. Cu sprijinul principal al acestora s-au iniţiat acţiuni de generalizare a experienţei înaintate acumulate de comandanţii, conducătorii de cercuri şi formaţii, de activiştii consiliilor pionireşti.

Aportul pedagogilor, psihologilor, sociologilor şi al celorlalţi profesori sau cercetători ştiinţifici s-a remarcat îndeosebi la sesiunile de comunicări metodico-ştiinţifice, organizate de tot mai multe consilii judeţene. La Cluj — în dec. 1967, la Iaşi — în ianuarie 1968, sau la Ilfov — în mai 1968, ori Bacău — în martie 1969 şi Vasului — în aprilie 1969, alături de comandanţii de pionieri şi conducătorii de cercuri sau activişti ai organizaţiei au prezentat comunicări şi cadre de prestigiu din rîndul universitarilor şi cercetătorilor ştiinţifici. Dacă lucrările practicienilor au însemnat în primul rînd o generalizare valoroasă a experienţei concrete, apoi comunicările celor de la catedrele de pedagogie, psihologie, sociologie şi estetică au contribuit mai ales la fundamentarea teoretică a activităţii pionireşti.

La nivelul unor judeţe sau municipii s-au desfăşurat consfătuiri privind valorificarea, prin intermediul activităţilor pionireşti, a unora din tradiţiile locale

progresiste sau impulsionarea și diversificarea necesităților culturale, sportiv-turistice, pionierești, intensificarea educației politico-ideologice și patriotice în rîndurile pionierilor și școlarilor.

În revista „Educația pionierească" s-au publicat studii și articole care îmbrățișează o largă arie și care au însemnat, nu rareori, contribuții de preț la clarificarea metodologică, la aprofundarea teoretică a unor aspecte ale problematicii pionierești. În multe județe, presa locală a consacrat rubrici periodice dezbaterii activității din unități, detașamente sau casele de pionieri. În unele centre s-au tipărit și culegeri de materiale metodice de la sesiuni, consfătuiri sau simpozioane locale pe teme pionierești.

Un pas însemnat înainte l-au făcut cercetările întreprinse de sectorul de cercetare a activității pionierești din cadrul Institutului de științe pedagogice și al Consiliului Național al Organizației Pionierilor. Volumul tipărit [1] a prezentat rezultatele primelor investigații asupra aspectelor psiho-pedagogice, sociologice și metodice ale educației pionierești.

În urma instituirii, începînd din 1969, a premiilor pentru cercetarea științifică a activității pionierești se vor înregistra, neîndoielnic, noi progrese în această direcție.

Cercetarea științifică a domeniului pionieresc se prezintă astăzi la un nivel ce cunoaște o extindere pe care n-a avut-o niciodată în trecut. Ca efect al măsurilor stabilite de Plenara C C. al P.C.R. din aprilie 1966 s-au creat condiții optime pentru o desfășurare largă a frontului științific, s-au creat premise pentru fundamentarea multilaterală a acestui important domeniu al muncii educative. Ceea ce s-a făcut pînă acum pe linia studierii pedagogice a fenomenului educativ pionieresc ne îngăduie să desprindem însă și unele concluzii și să stabilim unele exigențe pentru munca ulterioară în acest domeniu. Caracterul preponderent metodico-aplicativ și uneori descriptiv al multora dintre studiile și cercetările întreprinse pînă în prezent, datorită abordării problemelor într-un nou cadru de desfășurare și datorită interesului sporit al comandanților și al altor activiști ce muncesc cu pionierii, cît și cercetătorilor calificați, a necesitat adaptări fie de ordin metodologic, fie de ordin teoretic. Se impune acum atragerea unui număr mai mare de comandanți și conducători de cercuri pe făgașul analizării științifice a muncii pe care o desfășoară, a fundamentării teoretice la un nivel tot mai înalt a acesteia, precum și intensificarea colaborării cabinetelor metodice ale consiliilor pionierești cu catedrele universitare. Remarcăm, în același timp, că numeroase probleme își așteaptă încă abordarea. Îndeosebi aspectele sociologice, cele care se referă la estetica muncii pionierești, nu și-au găsit pe deplin loc în aria cercetării acestui domeniu.

A sosit timpul atacării mai susținute a unor probleme fundamentale ale pionieriei, mai ales că premisele constituirii pedagogiei activității pionierești au fost create. Principalele direcții care se cer parcurse atît pe calea cercetării fundamentale, cît și pe cea metodico-aplicativă vizează determinarea specificului activității pionierești, educația multilaterală a pionierilor, sistemul relațiilor interpersonale și de grup, integrarea socială, perfecționarea muncii comandanților etc.

---

[1] *Activitatea educativă pionierească*, Sub redacția conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan, Editura politică, 1969.

a) În ceea ce privește conturarea tot mai profundă a specificului activității pionierești, e necesar să se privească pionieria ca un sistem în evoluție, care parcurge anumite trepte corespunzătoare etapelor de vîrstă ale purtătorilor cravatei roșii. Numai precizîndu-se cerințele fiecărei etape se pot organiza acțiuni variate, care să intereseze copiii și, captivîndu-i să-i modeleze în conformitate cu țelurile educației comuniste, asigurîndu-se totodată creșterea, continuitatea și îmbogățirea, respectiv aprofundarea conținutului și efectelor educative ale activității pionierești. La îndemîna comandanților vor sta recomandări clare în ceea ce privește diversificarea activităților desfășurate într-un domeniu de activitate (cultural-artistic, tehnico-științific, sportiv-turistic), pe trepte, de la un an la altul. În acest fel, ceea ce se va întreprinde în rîndurile pionierilor mari nu va mai repeta ceea ce s-a întreprins în momentele precedente, vor fi deschise mereu orizonturi noi, viața organizației oferind continuu satisfacții pentru cerințele procesului educativ, pentru interesele și aspirațiile, în transformare, ale pionierilor. Pentru această neîntreruptă adecvare a activității se cere, însă, ca modul cum se programează acțiunile la nivelul unității și detașamentelor, însușirea și îndeplinirea sarcinilor de către pionieri, să se fundamenteze pe clarificări în urma cercetărilor consacrate promovării noului în activitatea organizației, a elaborării pe trepte a conținutului și formelor sale de realizare.

Desprinderea elementelor caracteristice ale activității pionierești se poate înfăptui și prin raportarea acestora la sistemul muncii instructiv-educative, prin integrarea ei în ansamblul influențelor exercitate asupra copiilor. Practica cere o mai precisă conturare a datelor comune și a celor diferențiale ale activității cu pionierii în raport cu celelalte forme de educație. Dacă în procesul instructiv accentul cade pe informare, pe transmiterea de cunoștințe prin metode preponderent verbale, în activitatea extradidactică pionierească se urmărește în primul rînd modelarea personalității, accentul fiind pus pe aspectul formativ, iar metodele sînt precumpănitor axate pe antrenarea copiilor la acțiuni practice, concrete, desfășurate în colectivul pionieresc. Achizițiilor pe linie intelectuală li se adaugă sporul afectiv, mult mai pronunțat și mai bogat în domeniul acțiunilor pionierești, conferind personalității copilului plenitudinea.

Raportul dintre cele două tipuri de activități — școlară și pionierească — poate fi exprimat și prin cele arătate cîndva de Paul Langevin : „Școala trebuie să fie unită cu natura și cu viața, să părăsească deseori zidurile clasei, pentru ca să se reîntoarcă între ele încărcată cu observații și experiență, să se îmbogățească cu gînduri și cu meditații, să se desprindă cu notarea, cu exprimarea și cu respectarea lucrurilor văzute, trăite sau simțite. Școala trebuie să se simtă necontenit solidară cu această lume exterioară pentru care pregătește elevii".[2] Sudura celor două planuri ale educației constituie încă obiect de studiu care se cere aprofundat și clarificat.

E necesar ca viitoarele cercetări pedagogice și psihologice să elucideze mai precis căile de acces la sufletul copilului, în postura de pionier, punînd în evidență formarea și educarea intereselor multilaterale, cultivarea aspirațiilor înalte prin acțiuni pionierești alese cu discernămînt. Bogăția formelor de organizare a activităților pionierești trebuie îmbinată în chip realist cu condițiile locale și cu necesitățile decurgînd din mediul social concret în cadrul căruia își desfășoară pionierii activitatea. Dar, dacă lecțiile se adresează tuturor elevilor de pe pozițiile unor programe unice și obligatorii, activitățile pionierești sînt și trebuie să fie, în cea mai mare parte, formulate la alegere. Modalitatea de a prinde pe pionieri

[2] Paul Langevin, *Gîndire și acțiune*, Editura științifică, 1961, p. 178.

în mrejele unor preocupări care să-i farmece și să-i cointereseze, fie în cadrul colectiv, fie individual — dincolo de constrîngerile unei programe emanate de la centru — și care să le ofere destindere, distracție, dar și o cale de dezvoltare a aptitudinilor și talentelor, se cere studiată cu atenție. Atribute cum sînt romantismul, fastul, solemnul ș.a. și care relevă ceea ce este specific actului educativ pionieresc așteaptă să fie valorificate mai larg pe baza cercetării pedagogice.

b) Investigația pedagogică își găsește un larg teren în domeniul abordării educației multilaterale. Fiind o organizație obștească, pionieria urmărește în primul rînd realizarea unei educații politico-ideologice. În acest sens mai este încă mult de făcut, deși unele studii și comunicări au tratat aspecte ale educației patriotice și internaționaliste, totuși au rămas neabordate probleme privind educația ateist-științifică, educația cetățenească, informarea politică adecvată pentru copii, integrarea lor activă în realitățile socialiste contemporane etc. Socotim că experimentarea unor forme eficiente de educare a concepției științifice despre lume, potrivite specificul vîrstei și activității pionierești, sau de consolidare și dezvoltare a convingerilor politice, ori a sentimentului de dragoste față de patrie, poate duce la generalizări teoretice importante pentru practica pedagogilor timpului liber.

Sînt pline de adînci semnificații etice și estetice acele acțiuni pionierești care au fost gîndite temeinic și realizate prin mijloace atractive. În toate unitățile se desfășoară acțiuni cu caracter obștesc, dar în unele locuri acestea au reușit să înviioreze atitudinea copiilor față de muncă și bunul obștesc, să le trezească puternice emoții, pe cînd în alte părți ele s-au transformat în „corvezi" repudiate de copii. Am putea spune că, în sine, munca obștească nu e nici plăcută, nici neplăcută. Modalitatea prin care se realizează această muncă afectează pozitiv sau negativ sensibilitatea pionierilor. Ridicarea eficienței educative a acestor acțiuni poate constitui obiectul unor întinse investigații pedagogice, de cercetare a căilor necesare realizării atractivității în viața pionierească, relației conținut-formă cu toate implicațiile ei pentru activitatea din unitățile și detașamentele de pionieri.

Prin tot ce face, pionieria își aduce contribuția la modelarea multilaterală a copiilor. Ea stimulează curiozitatea, spiritul de investigație, atitudinea corectă față de învățătură și de îndeplinirea îndatoririlor de școlar, conferă posibilități extinse legării cunoștințelor de viață. Îi revine cercetării pedagogice să analizeze cum se realizează acest transfer din domeniul activității pionierești în cel al sprijinirii procesului instructiv.

În unele detașamente și unități au devenit tradiționale și deosebit de iubite de către elevi expedițiile, excursiile și concursurile turistice. Stilul organizării acestora, cultivarea emulației pionierilor, elementele de romantism investite în activitatea cercurilor turistice pot fi desprinse în ceea ce au esențial și oferite acelor unități care continuă să țină copiii între pereții claselor și în timpul liber și nu-și asumă răspunderea unor expediții turistice, menite să fortifice și corpul, dar și psihicul școlarilor.

În cadrul cercurilor artistice sau a celor tehnice are loc un proces subtil de depistare și de cultivare a aptitudinilor creatoare ale copiilor. Cum se realizează angajarea subiecților în activități care să-i pasioneze și pe această cale să-i modeleze este o experiență despre care cercetarea pedagogică are ce spune.

c) Între copiii angajați într-o acțiune, sau între aceștia și educatorii lor se creează un sistem de relații interpersonale și de grup, a căror fină țesătură trebuie descifrată și orientată spre maximă eficiență. Dacă se apreciază natura

relațiilor dintre comandant și pionieri în raport cu cea dintre profesor și elevi, se vor desprinde diferențe sensibile, care marchează stiluri de muncă specifice. În timp ce relația profesor-elev legitimează suveranitatea cadrului didactic, rolul său conducător în procesul de învățămînt, raportul comandant-pionier reprezintă o gamă de relații în cadrul cărora se face treptat trecerea de la conducerea discretă de către comandant la autoconducerea copiilor. Acest proces se soldează cu promovarea unor metode de stimulare a spiritului de inițiativă a pionierilor, de cultivare a tendinței lor spre independență. Pe această cale se plămădește cetățeanul de mîine, activ și întreprinzător la locul de muncă, cu înalt simț de răspundere. Avînd în vedere această perspectivă, cercetările pedagogice se angajează într-un domeniu-cheie al muncii pionierilor, la răspîntia schimbării executantului docil în inițiator plin de îndrăzneală.

Activitățile desfășurate cu copiii în cadrul detașamentului și al unității favorizează stabilirea de relații interpersonale hotărîtoare în privința apropierii sau depărtării indivizilor unii față de alții, a sociabilității și cristalizării sentimentelor de prietenie, de solidaritate, de tovărășie. Mecanismul acestor relații declanșează simpatii și prețuirea copiilor față de un coleg sau altul, stă la baza alegerii liderilor grupului.

Socotim pionieria ca un mediu educativ în care acționează opinia colectivă în chip constructiv. Intreg sistemul de promovare a valorilor, modul cum se acordă distincțiile pionierești, cimentează trăsăturile unei personalități înaintate, demne, avînd simțul responsabilității, plină de inițiativă și gata să lupte pentru onoarea grupului și a sa proprie. Îi revine cercetării pedagogice menirea de a adînci toate implicațiile educative ale colectivului pionieresc. În interesul potențării vieții de organizație, este util să se analizeze rolul colectivelor de conducere și al comandamentului, pe linia alternării funcțiilor de comandă cu cele de execuție. De asemenea, va fi fructuoasă studierea aspectelor diferențiale dintre colectivul școlar și cel pionieresc Este necesar să se studieze la scară cît mai largă modul cum se înfiripă relațiile interpersonale între pionieri, întrucît ele alcătuiesc fundalul ferm sau nesigur al acțiunilor educative, punînd totodată temeiuri unei experiențe pozitive de viață și de comportare socială.

d) Întreaga activitate pionierească își găsește justificarea în intenția pregătirii copiilor pentru integrarea socială, în viața plină de răspundere care îi așteaptă la vîrsta adultă. Această pregătire organizația o începe încă din primii ani de școală, cînd se preocupă de elevii mici, în vederea atragerii lor în rîndul pionierilor. Găsirea celor mai atractive mijloace și metode care să pregătească fiorul de aur al celui care va rosti legămîntul pionierului reprezintă un domeniu ce merită să fie cercetat sub unghi pedagogic. Se constată că după primirea copiilor în organizație urmează o treptată scădere a tonusului afectiv, datorită faptului că nu se concepe munca educativă ca un proces continuu, ce trebuie mereu alimentat cu elemente noi, proprii fiecărei vîrste. Iată o altă direcție de investigare a vieții de organizație sub raportul menținerii unei tonalități vii, al alimentării continue a intereselor pionierilor față de organizație și al satisfacției de a fi membru al acesteia.

Fiind o verigă din procesul devenirii copilului, pionieria este o școală, un mod de viață care-i îndreaptă pionierului privirea mereu spre viitor, spre perspective tot mai înalte de atins. În acest sens, putem spune că viața în organizație este un stagiu pregătitor pentru calitatea de viitor utecist, după cum aceasta din urmă poate fi considerată ca un stagiu premergător intrării în rîndul mem-

brilor de partid. Pregătirea pionierului pentru a deveni utecist, ieşirea festivă din pionierat, trebuie să se realizeze la o înaltă tensiune, să emoţioneze profund pe cel în cauză. Cultivarea solemnului în viaţa organizaţiei, educarea aspiraţiei de a păşi pe o treaptă superioară, sînt teme care pot fi studiate cu mult folos. Cultivarea ataşamentului faţă de pionierie oferă baza trainică educării atitudinilor politice de mîine ale tinerilor. De aceea, problema trebuie să concentreze în mod serios preocupările cercetării pedagogice. Pionieria cuprinde copiii pînă în pragul orientării spre şcoli de grad superior, spre profesia pentru care se simt atraşi. De aceea, orientarea şcolară şi profesională, prin intermediul activităţilor pionereşti, a şi fost studiată sporadic şi poate fi extinsă în cercetările viitorului. Intenţionăm să angajăm pe această linie importante preocupări ştiinţifice în strînsă conclucrare cu Centrul pentru studierea problemelor tineretului şi cu C.C. al U.T.C.

e) Unul dintre domeniile cele mai interesante care se oferă investigaţiilor pedagogice este cel al perfecţionării muncii comandanţilor. În acest sens, se simte nevoia cercetării iniţierii viitorilor comandanţi, încă din timpul studiilor universitare, aducînd serioase corecturi actualului sistem de pregătire şi de practică pedagogică din liceele pedagogice şi de la facultăţi. Apoi trecînd de la iniţiere la perfecţionare prin cursuri postuniversitare, cercetarea pedagogică poate clarifica profilul cursurilor adecvate de instruire şi perfecţionare a tuturor categoriilor de cadre care muncesc cu pionierii.

Relaţia adult-copil-colectiv în cadrul organizaţiei, formarea comandanţilor ca animatori ai activităţii pionereşti şi organizatori ai educaţiei extraşcolare, înzestraţi cu talent, cu tact şi deprinderi organizatorice adecvate ş.a. cuprind un vast program de perfecţionare. Înfăptuirea cu succes a acestui plan cere o studiere atentă şi interdisciplinară a numeroase aspecte ale formării cadrelor. Simpozionul naţional *Bazele psiho-pedagogice ale activităţii pionereşti*, organizat în zilele de 23, 24 mai a.c. de Consiliul Naţional al Organizaţiei Pionierilor, în colaborare cu Institutul de ştiinţe pedagogice, a făcut un început promiţător în această direcţie. Este de dorit continuarea acestui efort, amplificarea investigaţiilor şi cercetărilor în acest domeniu.

Printre formele de perfecţionare locală, activitatea metodică a consiliilor pionereşti din unităţi este cea mai preţioasă. De aceea, aprofundarea funcţionalităţii acestor consilii va oferi soluţii de optimizare a randamentului lor.

Abordarea metodicii desfăşurării diverselor forme ale muncii pionereşti înarmează comandanţii cu metode eficiente de lucru, sporind adeziunea copiilor la activitatea organizatorică.

În munca unor comandanţi sau conducători de cercuri îşi fac loc elemente ale formalismului, caracterizate prin ariditate în relaţiile cu copiii, folosirea de forme de activitate care îmbătrînesc pionierii, în cadrul cărora se transferă metode didacticiste, străine spiritului organizaţiei. Este de datoria investigaţiei pedagogice să deceleze asemenea manifestări ale formalismului şi să le combată în chip convingător.

Direcţiile care se deschid cercetării pedagogice în domeniul activităţii pionereşti sînt mult mai numeroase decît cele menţionate în rîndurile de mai sus. Aspectele semnalate sînt simple jalonări ale principalelor sectoare care circumscriu sfera largă a pedagogiei activităţii pionereşti.

Promovarea specificului acestei pedagogii este strîns legată de conturarea principiilor şi metodelor pedagogice ale activităţii pionereşti, în raport cu aceleaşi categorii ale pedagogiei generale. Acumulările de date din practica comandanţilor

permit generalizări teoretice tot mai consistente care se răsfrîng în chip pozitiv asupra progreselor muncii în acest domeniu. E necesar să se realizeze o apropiere şi o colaborare tot mai strînsă între practicienii şi teoreticienii din domeniul pionieriei, aceasta constituind chezăşia succesului cercetărilor pedagogice.

Sistemul central de perfecţionare a activităţii celor care muncesc cu pionierii — concretizat prin Sectorul de cercetare, Sectorul de documentare şi Centrul de perfecţionare — se înscrie pe linia impulsionării preocupărilor de aprofundare ştiinţifică a activităţii desfăşurate, promovînd spiritul de investigaţie în rîndul animatorilor vieţii pionereşti.

Se desprind totodată şi cerinţe cu caracter prioritar în această etapă. Consiliul Naţional, în colaborare cu Institutul de ştiinţe pedagogice şi cu alţi factori, va sprijini prin toate mijloacele realizarea lor cu succes, năzuind să asigure progresul neîntrerupt al activităţii pionereşti.

НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПИОНЕРСКОЙ РАБОТЫ

(Р е з ю м е)

Подчеркивая мысль, что научное обоснование пионерской работы является требованием намеченным партией, авторы представляют главные формы продвижания педагогического исследования в этой области : методические-научные сессии, центральные и уездные симпозиумы и совещания, очерки напечатанные в журналах по специальности, работы специалистов сектора исследования пионерской работы, сборники исторических материалов, изданные отдельными уездными комиссиями, статьи которые появились в печати и т. д.

Считая, что созданы предпосылки для создания педагогики пионерской работы, авторы рекомендуют для основательного и применитедьного исследования несколько главных направлений. Это определение специфики пионерской деятельности в сравнении с другими воспитательными факторэми; разработка средств осуществления политического и педагогического воспитания, морального и идеологического воспитания, морального, гражданского, эстетического, физического, технического воспитания : изучение личных и групповых отношений, которые создаются между вожатыми и пионерами или только между детьми; указание средств, которыми осуществляется социальное включение пионеров : усовершенствование работы вожатых и т. д.

В заключение, призыв к исследователям и практическим работникам с целью объединения усилий для выявления значительного развития в областн педагогического исследоваяия пионерской дсятельности.

DIRECTIONS DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ACTIVITÉ DES PIONNIERS

(R é s u m é)

Prenant comme point de départ l'idée que les fondements scientifiques de l'activité des pionniers est une exigence formulée par le parti, les auteurs présentent les formes essentielles de la recherche pédagogique dans ce domaine : les sessions méthodologiques et scientifiques, les symposions et les réunions centrales et départementales, les études publiées dans les revues de spécialité, les travaux des spécialistes du secteur de recherches de l'activité des pionniers, les recueils des matériaux méthodologiques publiés par certaines commissions departamentales, les articles parus dans la presse etc.

Tout en appréciant le fait que les prémices de la constitution de la pédagogie de l'activité des pionniers existent, les auteurs recommandent pour la recherche fondamentale et pour celle d'application quelques directions essentielles qui attendent d'être abordées d'une façon systématique. Ces directions sont : délimiter les particularités de l'activité des pionniers par rapport aux autres facteurs éducatifs ; déterminer les voies de réalisation de l'éducation politico-idéologique, morale et civique, esthétique, physique et technique ; interpréter les réalisations interpersonnelles et de groupe qui interviennent entre les commandants et les pionniers ou entre enfants seulement ; indiquer les modalités par lesquelles on peut réaliser l'intégration sociale des pionniers ; perfectionner l'activité des commandants etc.

A la fin, on fait appel à tous les chercheurs et les praticiens en vue de l'unification des efforts affin d'obtenir un progrès sensible dans le domaine de la recherche pédagogique de l'activité des pionniers.

DIRECTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE FIELD OF PIONEERS' ACTIVITY

(A b s t r a c t)

Starting from the idea that the scientific foundation of pioneers' activity is a demand required by our party, the authors show the principal means of promoting the pedagogical research in this domain : scientifical-methodological sessions, central and regional symposiums and talks, studies in the journals, the works of the specialists at the department of pioneers' activities, the volumes of methodological works published by some regional commissions, articles issued in the newspapers, etc.

Considering that there are conditions for the foundation of the pedagogics of pioneers' activity, the authors require some main directions which ought to be sistematically studied by the fundamental and applied research. The directions are : the delimitation of the specific features regarding the other educational factors, the denomination of the way in which political-ideological education can be achieved and also the civil-ethic, esthetical, technical and psysical training, the interpretation of interrelations among children and pioneers' commanders and pioneers as well ; the methods by which the social integration of pioneers can be achieved ; the improvement of the commanders' activity, etc.

In the conclusion a call is addressed to all the research workers and practitioners in the view of their unification of efforts for a sensible process in the field of educational research of pioneers' activity.

PREMISELE TEORETICE ŞI PROXIMA DEDUCŢIE ÎN DETERMINAREA RAPORTULUI DINTRE PEDAGOGIE ŞI SOCIOLOGIE

Prof. CONSTANTIN RUSU

Raportul dintre două ştiinţe se poate determina în condiţiile în care ambele discipline şi-au conturat un obiect distinct, iar conţinutul lor reflectoriu este în linii mari determinat. În cazul raportului dintre pedagogie şi sociologie aceste condiţii nu sînt însă prezente. De aceea, prima obligaţie care răsare în calea cercetătorului pornit să descifreze relaţiile posibile şi reale dintre pedagogie şi sociologie este aceea de a determina şi delimita cu cît mai multă exactitate obiectele de studiu (sectorul ontic), precum şi conţinutul logic al celor două discipline.

Cu toate că în fixarea obiectului de studiu al pedagogiei există suficiente incertitudini şi oscilaţii de păreri, este totuşi unanim recunoscut că epicentrul acestui obiect este deţinut de procesul educaţiei, de procesul formării unui anumit tip de om corespunzător unei anumite societăţi.

În cazul obiectului de studiu al sociologiei incertitudinile şi oscilaţiile de păreri sînt însă dominante. Este cît se poate de evident că în fixarea obiectului de studiu al unei ştiinţe sociale pot interveni erori generate de poziţia ideologică şi filozofică a cercetătorului. Pe terenul concepţiei marxiste sursa acestor erori este însă de la început exclusă. Totuşi, după o incursiune în literatura sociologică marxistă, îţi dai seama că nici aici problema nu e rezolvată. Înseamnă că dificultăţile nu sînt numai de ordin ideologic, cu alte cuvinte rezolvarea problemei obiectului de studiu, al sociologiei nu este un reflex direct al situării pe o anumită poziţie ideologică şi filozofică. Intervin şi alte cauze: complexitatea obiectului, ambiguitatea şi neclaritatea terminologiei, uneori schematismul şi superficialitatea tratării. Deocamdată este greu de presupus că vom reuşi să depăşim complet aceste cauze şi să oferim o soluţie pe deplin adecvată. Acest lucru nici nu ni-l propunem. Intenţia noastră este de a oferi un răspuns ipotetic, urmînd ca el să fie supus unei analize critice. Încercarea de a oferi un răspuns la o problemă implică presupunerea că un asemenea răspuns fie că nu a fost dat, fie că a fost dat, dar este (a devenit) inadecvat, inconsistent, incomplet, nenuanţat, nediferenţiat sau confuz. Altfel, cercetarea nu-şi justifică necesitatea.

Ştiinţa poate studia universul social, fie global (în aspectele lui generale), fie pe compartimente (în aspectele lui particulare). De asemenea, realitatea so-

cială poate fi studiată din diferite unghiuri de vedere, cu un scop sau altul, cu o metodă sau alta. Dar, indiferent dacă știința studiază societatea în unitatea ei calitativă, indiferent dacă studiază un moment, o verigă sau o latură a societății (sau a unei societăți determinate), această știință este o știință despre societate, o știință socială. Prin urmare este insuficientă definirea sociologiei ca știință despre societate sau ca știință socială, așa cum procedează unii cercetători. Prin aceasta nu ni se dă nici o diferență specifică în stare să delimiteze sociologia de celelalte științe sociale. De aici inferența imediată: a defini sociologia în acord cu etimologia termenului (societate-societate, logos-știință) nu înseamnă a spune altceva decît că sociologia este o știință despre societate (ca multe altele), că ea face parte din sistemul științelor sociale. Dar prin aceasta nu am făcut decît să indicăm genul proxim al noțiunii, cu alte cuvinte ne-am oprit la jumătatea definiției. Or, așa cum este deja cunoscut și recunoscut de către oricine sociologia nu este o oarecare știință socială, ci o anumită știință socială. În definirea ei etimologia termenului nu ne ajută decît în mică măsură. Definirea sociologiei ca știință despre societate ar fi justificată numai în cazul în care ar exista o singură știință despre societate și în cazul în care termenul societate ar avea un sens univoc. Cum însă nici una din aceste două condiții nu este prezentă, definiția este inexactă și, prin urmare, va trebui abandonată în favoarea alteia.

În cadrul discuțiilor care se poartă astăzi cu privire la obiectul sociologiei, majoritatea autorilor admit că societatea este o formă superioară de mișcare a materiei. Aceiași autori, fără a schimba firul discuției și fără a veni cu delimitările semantice necesare, vorbesc în continuare despre raportul dintre individ și societate, ca și cum individul ca om ar avea o altă existență în afara mișcării sociale, n-ar fi deci un individ social. Ei nu-și dau seama sau nu vor să țină seama de faptul că termenul societate este omonim, este un semn prin care desemnăm conținuturi diferite. Atunci cînd vorbesc despre raportul dintre individ și societate, termenul de societate nu are accepțiunea de formă superioară de mișcare a materiei (în limbaj marxist), sau de „mod determinant de a fi" al mișcării universale (în limbaj hegelian), ci accepțiunea de colectivitate umană, mulțime de indivizi sociali avînd între ei relații sociale determinate. Datorită acestor relații mulțimea de indivizi capătă structură și unitate, capătă noi caractere, care nu pot fi explicabile prin însumarea caracterelor individuale, dar nici prin neglijarea completă a acestora. Fluxurile de relații și influențe de la individ la colectiv, de la colectiv la individ sînt de o complexitate externă și nu ne propunem aici analiza lor.

Așadar, lăsînd la o parte celelalte semnificații ale termenului societate, reținem pe acestea: *societate=mișcare socială și societate=colectivitate umană.*

În primul sens, termenul de societate desemnează un nou plan existențial, planul mișcării sociale. În această accepțiune societatea nu se opune (în sens de diferențiere polară) individului, individul fiind element structural al ei, așa cum este și colectivul. Ea se opune doar celorlalte forme de mișcare ale materiei ca mișcări naturale. Societatea ca nou plan existențial trece atît prin individ, cît și prin colectivitate. Ea nu are cum să se opună individului ca om, întrucît acest individ (manifestarea lui) reprezintă o anumită dimensiune a mișcării sociale, după cum manifestarea colectivului reprezintă o altă dimensiune. Nici colectivul de oameni și nici individul ca om nu pot exista în afara societății ca mișcare socială. În afara mișcării sociale individul nu e om, iar colectivul nu e colectiv de oameni.

În schimb, între individ și colectiv, pe lîngă relațiile de interdependență, există și o anumită independență, evident o independență relativă. Relativa independență a individului față de colectiv poate fi concepută, întrucît individul poate trăi în afara unui colectiv determinat (întotdeauna în afara colectivelor anterioare existenței lui). Un colectiv este format din indivizi, dar acei indivizi pot fi și membrii altor colective. Colectivul poate trăi în afara unor indivizi atît timp cît absența indivizilor nu afectează decît latura cantitativă și fenomenală a colectivului, atît timp cît absența indivizilor nu afectează esența și fundamentul existențial al colectivului (de exemplu, o clasă socială nu dispare prin suprimarea cîtorva indivizi, ci prin suprimarea fundamentului existențial, prin suprimarea relațiilor de producție în baza cărora se menține).

Societatea ca formă a mișcării materiei are sfera supraordinată colectivității umane, colectivitatea umană fiind, ca și individul uman, element structural al mișcării sociale, purtătorul ei real *.

Orice știință socială are în obiectiv și reflectă un aspect sau altul al mișcării sociale ; toate fenomenele studiate de științele sociale se află în planul mișcării sociale. Dar nu orice știință socială are în obiectiv și reflectă colectivitatea umană ca unitate structurală și dinamică, ca fenomen distinct, în elementele ei imanente. În manifestarea ei concretă și unitară colectivitatea este obiect de studiu al sociologiei propriu-zise. Sociologia propriu-zisă (teoria colectivităților, a grupurilor în acțiune) este o știință socială particulară. Ea are cîmp larg de acțiune, întrucît colectivitățile umane sînt foarte complexe și foarte diferite unele de altele. După criterii economice, politice, etnografice, profesionale, psihice, de vîrstă, sex etc. putem vorbi despre colectivul unui stat, popor sau națiune, despre colectivul unei clase sau pături sociale, despre colectivul unei anumite profesiuni, despre colectivele familiale, școlare etc. Unitatea structurală de bază a colectivului este individul, iar sociologia pune accentul tocmai pe mișcarea și comportarea indivizilor în raport cu alți indivizi, nu ca entitate în sine și pentru sine, (acest lucru îl va face mai curînd antropologia și psihologia individuală), ci ca entitate pentru altul. Condiția existenței individului uman este existența lui în legătură cu alt individ uman ; existența omului este condiționată de existența altui om. Numai individul cu legătură creează colectivului o structură. Din această cauză, unii cercetători definesc sociologia ca știință despre relațiile sociale, despre relațiile interindividuale, definiție care ni se pare corectă și identică în fond cu cea dată de noi.

La nivelul colectivului — pe fundalul relațiilor interindividuale — apar caractere noi, care se obiectivizează, se materializează în manifestări ale individului cu viața colectivă. Aceste caractere noi — munca (producția cu relațiile de producție), limbajul, gîndirea, cultura etc. — formează noul plan existențial al mișcării sociale. Legile acestui nou plan ontologic, raportul lui cu celelalte planuri, formează obiectul sociologiei generale. Sociologia generală studiază societatea în accepțiunea ei de mișcare socială, în unitatea ei calitativă. Pe terenul concepției marxiste, sociologia generală este identică cu materialismul

* La origine, termenul de „societate" desemna o singură realitate : asociație de indivizi umani, întovărășire (de la socius-asociat, tovarăș). Întrucît noul plan existențial nu a apărut decît atunci cînd indivizii umani au intrat în relații de cooperare el nu a putut și nici nu putea fi conceput separat de asociație. Dar de aici nu putem deriva concluzia că planul mișcării sociale este identic cu colectivitatea umană, căci la fel de bine mișcarea socială nu poate fi separată nici de indivizi.

istoric. Dintre toate ştiinţele cu caracter social, materialismul istoric este cea mai generală, mai sintetică şi cu valoare metodologică asupra tuturor celorlalte.

În sistemul ştiinţelor sociale, sociologia concretă* ocupă o poziţie specială, ea nefiind disciplină ştiinţifică, dar încadrîndu-se în „globus intelectualis". Cercetările sociologice concrete ca apartenenţă pot fi : 1) *ale unei ştiinţe sociale particulare* (inclusiv ale sociologiei propriu-zise) ; 2) *ale unei virtuale ştiinţe sociale particulare*, în proces de constituire ; 3) *ale procesului de investigare a fenomenelor sociale trecătoare de durată foarte scurtă* (de exemplu, cerinţele culturale ale colectivului constructorilor hidrocentralei; după terminarea hidrocentralei colectivul de constructori dispare, membrii lui integrîndu-se în alte colective. Astfel de fenomene, de un dinamism accentuat, trebuie studiate operativ, indiferent de gradul esenţei pe care o putem atinge. După trecerea fenomenului, în cazul în care acesta este irepetabil, rezultatele cercetărilor efectuate asupra lui devin material de arhivă.

Ca rol, cercetările sociologice concrete pot fi :

1. *Trepte ale procesului de generalizare* (primele trepte), care conduc la descoperirea legităţii fenomenelor sociale. Societatea, fiind mişcare foarte complexă, acestea nu se pot generaliza în contact nemijlocit cu ea. În interiorul pădurii copacii ne împiedică să vedem ansamblul. Cercetările sociologice concrete ne vin în sprijin, descriind, fotografiind, îngroşînd contururile realităţii, aducînd probe imediate despre starea fenomenelor.

2. *Reflectări ale condiţiilor* în care are loc sau va trebui să aibă loc o acţiune umană. Reflectarea condiţiilor în care are loc acţiunea ne serveşte la prevederea rezultatului, iar reliefarea condiţiilor în care va avea loc o acţiune umană serveşte la proiectarea şi la normarea acţiunii.

3. *Reflectări ale trebuinţelor şi cerinţelor diferitelor unităţi sociale*, pentru ca pe baza cunoaşterii condiţiilor în care va trebui să aibă loc satisfacerea lor şi a legităţii sociale, să fie derivat modul practic de acţiune al acestor unităţi sociale (sau asupra acestor unităţi sociale).

Aşadar, cercetările sociologice cunosc (ca proces de investigare) şi rezultatul acestor cercetări (sociologia concretă ca ansamblu de cunoştinţe), care nu poate fi atribuit unei singure ştiinţe. Sociologia concretă nu formează o disciplină ştiinţifică independentă, ea este un stadiu necesar al fiecărei ştiinţe sociale, o etapă necesară în procesul constituirii ei, în procesul descoperirii legităţii fenomenelor sociale, în procesul aplicării în practică a rezultatelor ştiinţelor sociale. Cercetările sociologice concrete sînt prima treaptă pe linia generalizării, spre descoperirea legilor ştiinţifice şi ultima treaptă pe linia concretizării, aplicării în practică a rezultatelor ştiinţei. Sociologia concretă condiţionează atît descoperirea legilor cît şi aplicarea lor, dar singură nu este o condiţie suficientă. Elaborarea ştiinţei nu poate avea în ultimă instanţă decît o bază intuitivă, concretă. Pe de altă parte, ştiinţa nu are un scop în sine, ea trebuie concepută ca fundament teoretic al procesului transformării societăţii de către om. Or, pentru a transforma societatea, nu-i suficient să cunoşti legile fenomenelor (elementul esenţial şi definitoriu al ştiinţei). Trebuie în plus să cunoşti şi condiţiile în care ele acţio-

* Pentru acelaşi domeniu sînt folosiţi şi alţi termeni : sociologia empirică, cercetării sociologice concrete (termen potrivit mai ales pentru procesul de investigare şi pentru eşantioanele experimentale).

nează sau pot acționa. „Fenomenul repetării în viața socială — remarcă prof. univ. Miron Constantinescu — se desfășoară în condiții profund diferite de cele ale științelor naturii. Concluziile trase din cercetarea situației sociale a unei țări într-o anumită epocă sînt desigur semnificative pentru situația socială a unei alte țări, într-o epocă asemănătoare, dar niciodată identice. Cercetătorii marxiști, cunoscători ai legilor generale și speciale de dezvoltare a societăților umane (cunoaștere care e asigurată prin studierea și însușirea materialismului istoric) trebuie să fie însă într-un nemijlocit și direct contact cu realitatea socială, în plină dezvoltare, pentru a studia nu numai acțiunea legilor în noile condiții, desfășurarea luptelor de clasă, dar și particularitățile distinctive, aspectele noi ce apar și care explică diferențele specifice" [1].

În acord cu premisele fixate, raportarea pedagogiei la sociologie va trebui înfăptuită în mod diferențiat. Prin urmare, vom deosebi : raportul dintre pedagogie și sociologia generală, raportul dintre pedagogie și sociologia propriu-zisă, raportul dintre pedagogie și sociologia concretă.

În lucrarea de față nu vom enunța decît cîteva considerații generale cu privire la aceste raporturi. Analiza lor detaliată o fixăm ca obiectiv pentru alte studii.

Raportul dintre materialismul istoric ca sociologie generală și pedagogie este un caz particular al raportului dintre sociologia generală și oricare altă știință socială particulară. Față de științele sociale particulare, materialismul istoric îndeplinește o dublă funcție : ontologică și metodologică. Funcția metodologică este exercitată prin intermediul funcției ontologice, deci prin intermediul teoriei explicative, interpretative a vieții sociale (în epicentrul căreia se află cele mai generale legi ale universului social). Fluxul informațional are însă și o direcție inductivă. Generalizările succesive conferă adevărurilor particulare valența universalității, îmbogățind prin aceasta patrimoniul științific al sociologiei generale.

Obiectul pedagogiei (educația) este prin excelență un fenomen social. Pentru a-i dezvălui esența, cercetarea pedagogică trebuie să fie ancorată solid în teoria și metodologia sociologiei generale. Principiile generale ale materialismului istoric nu trebuie să stea însă alături de metodele investigării pedagogice ; ele trebuie absorbite în însuși corpusul de metode ale investigației obiectelor particulare [2]. Între altele, aplicarea principiilor materialismului istoric la cercetarea fenomenelor formative a înlesnit pedagogiei elaborarea unui sistem categorial propriu, precum și a unui șir de adevăruri fundamentale cum ar fi : educația este o componentă a mediului social, iar mediul social are caracter de clasă ; întotdeauna mijloacele de educație au fost un monopol al clasei conducătoare ; ca fenomen structural educația a urmat în linii mari evoluția și revoluția bazei economice și în ultimă instanță evoluția și revoluția forțelor de producție ; scopul educației a fost întotdeauna o reflectare a condițiilor sociale, a fost fixat întotdeauna de către conștiința politică — expresia concentrată a economicului ; în societățile cu clase antagoniste educația are un caracter eterogen, neunitar, discriminatoriu ; pe plan evolutiv educația a urmat în general linia progresului ; în orînduirile presocialiste progresul educației este însă încorsetat de limitele intereselor de clasă etc.

---

[1] Miron Constantinescu, *Direcții actuale ale cercetării sociologice în țara noastră*, în volumul *Cercetări sociologice contemporane* (coordonator științific Miron Constantinescu), Editura științifică, București, 1966.

[2] *Materialism istoric* (manual), Editura politică, București, 1967, p. 359.

La rîndul său, procesul cercetării pedagogice, precum și conținutul logic al acestuia, pe lîngă faptul că au confirmat veridicitatea unor teze ale materialismului istoric, au contribuit în măsură substanțială și la îmbogățirea și concretizarea conținutului acestor teze. Materialismul istoric studiază omul în condițiile sale concrete, prin urmare nu-l desprinde de procesul educativ în care se formează. Prin dezvăluirea legilor specifice ale educației, pedagogia contribuie la descifrarea și la conturarea ansamblului de condiționări sociale, obiective și subiective, necesare sau întîmplătoare, spontane sau conștiente, la intersecția cărora se află procesul existențial al individului și colectivului uman — obiectivul central al materialismului istoric. Pentru a deveni o forță materialismul istoric trebuie să cuprindă masele (Marx), iar această cuprindere are loc prin intermediul unui proces educativ. Eficiența acestui proces depinde, între altele și de organizarea lui după principii pedagogice. Evident, gama fluxurilor de relații și conexiuni dintre pedagogie și sociologia generală nu se rezumă la atît. Ea este mult mai variată și mai nuanțată, dar nu este momentul să stăruim asupra ei.

Raportul dintre pedagogie și sociologia propriu-zisă (ca știință a colectivităților, a grupurilor în acțiune) este foarte strîns, dar și foarte complex. Educația este întotdeauna o relație umană de tipul individ-individ, individ-colectiv, colectiv-colectiv. Relațiile educative de tipul individ-individ sînt dominante în cadrul educației în familie, cele de tipul individ-colectiv sînt dominante în cadrul educației școlare (cazul tipic : profesor-colectivul de elevi), iar cele de tipul colectiv-colectiv sînt dominante în cadrul educației sociale. Între cei doi termeni ai relației fluxurile de informații sînt reciproce, bidirecționale. Este o iluzie să ne închipuim, de exemplu, că numai profesorul influențează pe elevi. Și elevii influențează pe profesori, însă această influență nu este atît de evidentă, iar de cele mai multe ori nu este nici voită și nici conștientă. Ea se transmite prin fire invizibile și are uneori un efect întîrziat. Cînd la cel puțin unul din termenii relației se află un colectiv, raporturile formative se complică și mai mult, întrucît în cazul acesta, în afara relațiilor dintre termeni, se stabilesc relații și în interiorul termenului. Relațiile din interiorul termenului pot fi folosite ca pîrghie, ca mijloc în realizarea scopului educativ. Educația prin colectiv, plasată de obicei la capitolul de educație morală este un tip de relație educativă întîmpinată în toate sistemele de educație. Valențele educative ale colectivului sînt multiple. Asupra lor au atras atenția numeroși gînditori ai pedagogiei clasice, Makarenko fiind cel mai reprezentativ. Pedagogia și sociologia contemporană au reliefat și mai pregnant valoarea educativă a colectivului, a grupurilor de indivizi (în terminologica specific sociologică). „Grupul mic este terenul pe care se înfruntă, se formează și se dezvoltă cele mai diverse atitudini, pasiuni, talente, deprinderi etc. ce caracterizează personalitățile umane“ [3]. În studierea grupurilor, sociologia accentuează asupra tipurilor de relații interindividuale, genezei și dinamicii lor, iar pedagogia accentuează asupra potențialului educativ al diverselor relații, derivînd și forma ideală spre care ar trebui canalizate, pentru ca efectul lor să se înscrie pe linia scopului și eficienței maxime. La nivelul colectivului se pot stabili relații extrem de variate, conștiente sau spontane, durabile sau efemere, directe sau

[3] Achim Mihu, *Sociometria*, Editura politică, București, 1967, p. 151.

indirecte, relații cu conținut efectiv cognitiv sau volițional, relații preferențiale („matricea sociometrică"), relații difuze sau conturale, iar aceste tipuri de relații pot avea valențe educative diferite, în doze mai mari sau mai mici. În afară de aceasta, relațiile educative pot apărea și în ipostaza de condiții care să favorizeze sau să defavorizeze acțiunea altor factori formativi. Așadar, colectivul educativ este sectorul ontologic comun al pedagogiei și sociologiei. Investigarea lui științifică impune necesitatea colaborării, iar ca rod al acestei colaborări a apărut sociologia educației.

Pe plan pedagogic, cercetările sociologice concrete pot aparține : unei discipline pedagogice, unei virtuale discipline pedagogice în proces de constituire ; procesului de investigare pedagogică a fenomenelor formative trecătoare, de durată foarte scurtă

Cercetările sociologice concrete au rol atît de edificare a sistemului de științe pedagogice, cît și în procesul aplicării lui în practică. Ca orice știință, pedagogia nu a apărut instantaneu. Constituirea ei ca știință a fost un proces mai mult sau mai puțin îndelungat. Au fost necesare la început cercetări care să realizeze desprinderea primelor abstracțiuni de la nivelul realului, care să codifice pentru prima oară concretul în abstract, care să transpună problematica ontică într-o problematică logică, să ordoneze faptele, să consemneze primele date, impresii, observații, să obțină primele date experimentale, cu alte cuvinte, cercetări care să adune material pentru edificarea științei. Acest proces nu e întîlnit însă numai la scara sistemului științific, ci și la nivelul oricărui adevăr sau principiu pedagogic. Întrucît pedagogia își mărește necontenit aria de cuprindere, își îmbogățește mereu patrimoniul adevărurilor, rezultă cu claritate că în epoca contemporană asemenea cercetări își sporesc și mai mult numărul și importanța. De la macroanaliză pedagogia a trecut la microanaliză, la investigarea realității pînă la cele mai fine nuanțe. În linii mari se poate aprecia că în cadrul cercetărilor sociologice concrete, cu caracter pedagogic, contribuția sociologiei concrete se face simțită mai ales pe planul metodologiei, al tehnicilor de investigare, iar cea a pedagogiei mai mult pe planul interpretării, al conceptualizării și integrării în sistem.

Un rol de seamă revine cercetărilor sociologice concrete în procesul aplicării în practică a teoriei pedagogice. După cum se știe, orice lege, principiu sau normă pedagogică este aplicabilă în condiții determinate. Eficiența unei metode, a unui procedeu și în general a oricărui mod de acțiune educativă este condiționată de existența sau inexistența anumitor condiții. Acest adevăr a început să se impună din ce în ce mai mult. Nimeni nu mai susține astăzi că principiul intuiției are aceeași importanță la orice nivel educativ. Apelarea la principiul intuiției în unele științe este chiar dăunătoare. Știința nu explorează numai realitatea care se dezvăluie (sau poate fi dezvăluită) simțurilor În predarea disciplinelor abstracte (matematici superioare, fizică teoretică etc.) nu apelăm atît la evidența faptelor, cît la logica lor. Cercetările sociologice concrete au rolul de a identifica natura condițiilor concrete în care are loc un proces educativ. Metodele și procedeele educative se aleg numai pe această bază, altfel există riscul ca efectele acțiunii educative să nu se înscrie pe linia scopului și, în plus, să rămînă nefolosite resursele educative ale mediului apropiat.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И БЛИЖАЙШИЙ ВЫВОД В ОПРЕДЕЛЕНИИ СВЯЗИ МЕЖДУ ПЕДАГОГИКОЙ И СОЦИАЛОГИЕЙ

(Р е з ю м е)

Автор в результате глубокого научного обоснования считает, что связь между педагогикой и социологией должна проводится различно. Он различает: отношение между педагогикой и общей социологией; отношение между педагогикой и социологией; отношение между педагогикой и конкретной социологией.

Как демонстрирует автор, связи между педагогикой и социологией многочисленны; этот факт отражается в теории и в особенности в практике воспитательной работы.

Роль социологических исследований—построение системы педагогических наук и применение на практике педагогической теории.

LES PRÉMICES THÉORIQUES ET LA DÉDUCTION LA PLUS PROCHE POUR DÉTERMINER LE RAPPORT D'ENTRE LA PÉDAGOGIE ET LA SOCIOLOGIE

(R é s u m é)

S'appuyant sur de sérieux arguments scientifiques, l'auteur soutient que les rapports d'entre la pédagogie et la sociologie doivent être envisagés d'une façon différenciée. Aussi distingue-t-il: la rapport entre la pédagogie et la sociologie générale, le rapport entre la pédagogie et la sociologie proprement dite et le rapport entre la pédagogie et la sociologie concrète.

L'auteur prouve que les rapports d'entre la pédagogie et la sociologie sont multiples ce qui se reflète tant dans la théorie que dans la pratique de l'action éducative.

Le rôle des recherches sociologiques — de la sociologie concrète en particulier — est justement d'édifier le système des sciences pédagogiques et de conduire à l'application pratique de la théorie pédagogique.

THE THEORETICAL ASSUMPTIONS AND THE FIRST CONCLUSIONS IN THE DETERMINATION OF THE RATIO BETWEEN PEDAGOGY AND SOCIOLOGY

(A b s t r a c t)

The author emphasizes — making a deep scientific demonstration — the fact that the reference of the education to sociology must be differently made. So that, the author descriminates: the ratio between education and general sociology; the ratio between education and the sociology-proper; the ratio between education and the concrete sociology.

The ratios of education to the sociology are multiple, as demonstrated by the author, the fact being reflected both in theory and especially in the practice of educational activity.

The scope of the sociological research — especially the concrete one — is to build the system of pedagogical sciences and to put into practice the educational theory.

TENDINȚE ACTUALE ÎN MODERNIZAREA METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Asistent LAZĂR LĂDARIU
Asistent IOAN NICOLA
Institutul pedagogic de 3 ani—Tg. Mureș

Acuitatea discuțiilor ce se poartă astăzi în presa de specialitate, din țară și de peste hotare, cu privire la modernizarea învățămîntului constituie o dovadă a necesității tot mai stringente de înfăptuire a unei concordanțe optime între ritmul accelerat de dezvoltare a societății și de acumulare a informației științifice și restructurarea învățămîntului în conformitate cu aceste transformări.

Surprinderea conținutului acțiunii de modernizare a învățămîntului este o sarcină deosebit de complexă, ea vizează o analiză detaliată a unor componente privite în interdependența lor cu conținutul procesului de învățămînt, în continuă restructurare, cît și cu anumite particularități psihologice ale procesului de învățare.

Discuțiile ce s-au purtat în cadrul Conferinței naționale a cadrelor didactice ce a avut loc în luna februarie a.c. au scos în evidență această necesitate a modernizării învățămîntului nostru, a preocupării fiecărui cadru didactic pentru perfecționarea procesului didactic în vederea ridicării nivelului general de pregătire al tuturor elevilor. În cuvîntarea rostită cu această ocazie, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că: „... nu este suficient să vorbim numai despre necesitatea modernizării continue a conținutului științific al învățămîntului, ci să acționăm practic, găsind modalitățile concrete pentru înarmarea tuturor cadrelor didactice cu cele mai noi descoperiri ale cunoașterii umane în fiecare sector de activitate", accentuînd totodată necesitatea de a ține „... seama de realizările valoroase dobîndite în alte țări pe planul organizării școlare, să folosim tot ceea ce este mai bun în experiența internațională pentru asigurarea progresului continuu al școlii noastre, corespunzător cerințelor construcției socialiste în România" [1].

O caracteristică specifică a modernizării învățămîntului contemporan se exprimă prin atenția deosebită acordată laturii programării conținutului procesului de învățămînt și transmiterii informației științifice, prelucrate din punct de vedere psiho-logico-pedagogic, de la profesor la elev. De aceea, unul din scopurile principale, urmărit de cercetarea pedagogică contemporană, îl constituie „perfecționarea laturii pedagogice a procesului instructiv-educativ, în speță a metodelor, mij-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea rostită la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1969.

loacelor şi formelor de desfăşurare a învăţămîntului în ritmul prescris de evoluţia ştiinţei şi a artei, de progresele tehnicii didactice moderne şi de modificarea capacităţii de înţelegere a elevilor." [2]

Din acest punct de vedere, deosebit de semnificative ni se par a fi discuţiile care se poartă în ceea ce priveşte modernizarea metodelor de predare, latură care contribuie în ultimă instanţă la finalizarea programării efectuate, la realizarea scopului pe care ni l-am propus cu privire la transformările de natură optimală ce se produc în psihicul elevilor, metodele fiind acelea care contribuie deci la perfecţionarea canalului de transmitere a informaţiei. Considerăm însă că această perfecţionare nu se poate face decît plecînd de la platforma realizărilor obţinute de către didactica clasică.

În ultimul timp, pedagogi dintr-o serie de ţări sînt preocupaţi din ce în ce mai mult de analiza şi evaluarea metodelor didactice clasice, atît în conformitate cu noile cerinţe ce se pun astăzi în faţa învăţămîntului, cît mai ales în funcţie de noile cuceriri ale psihologiei în general, ale celei genetice în special. „Psihologia genetică şi educaţia nouă — susţine Gaston Mialaret — sînt într-o relaţie dialectică, şi pentru noi constituie un cuplu indisociabil." [3]

Pedagogii sovietici Lerner şi Skatkin, [4] privind în mod critic, am spune chiar exagerat, metodele didactice tradiţionale, sînt de părere că acestea nu vizează mişcarea intimă a procesului de cunoaştere şi deci nu ar fi în acest fel în concordanţă cu particularităţile gnoseologice şi psihologice ale procesului de cunoaştere la elevi, vizînd doar o asimilare pasivă a cunoştinţelor date de-a gata, neglijînd aproape total participarea subiectivă a elevului în cadrul acestui proces relaţional, fiind prin aceasta neutre faţă de logica internă a constituirii procesului de cunoaştere în învăţămînt. Pe de altă parte, aceste metode nu constituie un sistem închegat, cu anumite relaţii între elementele sale care ar putea asigura un progres pe linia antrenării subiectului în procesul cunoaşterii, absolutizînd în acelaşi timp aspectul exterior al fenomenului, al activităţii profesorului şi elevului.

În concluzie, cei doi pedagogi sînt de părere că metodele de învăţămînt clasice nu asigură înfăptuirea obiectivelor fundamentale ale învăţămîntului modern şi că, prin urmare, dinamica vieţii contemporane şi consecinţa sa, revoluţionarea procesului didactic, ne impun să le apreciem doar prin prisma valorii lor istorice. Pornind de la această stare de lucruri, Lerner şi Skatkin — în articolul menţionat — consideră că în procesul de învăţămînt se pot folosi următoarele patru metode fundamentale:

1. *Metoda ilustrativ-reproductivă* (obiasnitelnîi ilustrativnîi metod-reproductivnîi). Accentul se pune pe însuşirea unor cunoştinţe de-a gata, pe demonstrarea unor metode de activitate, urmînd ca elevii să memoreze şi să reproducă cele transmise şi demonstrate.

2. *Metoda problematizării* (problemnîi metod). Prin aceasta nu se realizează comunicarea adevărului ştiinţific gata elaborat, ci în faţa elevului se ridică o anumită problemă, se relevă contradicţiile interne, precum şi posibilitatea unor obiecţii, urmînd ca elevul în colaborare cu profesorul să treacă la rezolvarea ei.

---

[2] G. Văideanu, *Cercetarea pedagogică şi dezvoltarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1968 p. 13.

[3] G. Mialaret, *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, 1966, p. 15.

[4] Vezi, I. Lerner, M.N. Skatkin, *O metodah obucenia*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 3/1965 şi discuţiile ulterioare apărute în această revistă.

3. *Metoda cercetării parțiale (ciasticino poiskovîi metod).* Prin această metodă elevii își însușesc în mod practic numai anumite etape, anumite elemente ale procesului de cunoaștere științifică, ca de exemplu : formularea unor probleme, a unor ipoteze, elaborarea unui plan de cercetare, determinarea valorii practice a unei soluții obținute etc., urmărindu-se astfel însușirea în mod creator și individual doar a unor părți, care sînt în fond elemente ale procesului de cunoaștere.

4. *Metoda de cercetare (isledovarelskîi metod).* Esența acestei metode constă în aceea că elevii sînt conduși ca să-și pună ei înșiși anumite probleme sau sarcini de cunoaștere, după care își organizează activitatea de investigare, emit anumite ipoteze, le verifică, formulează anumite concluzii și, în fine, execută anumite aplicații practice. Valoarea pedagogică a acestei metode constă în aceea că ea asigură familiarizarea elevilor cu metodele și procesualitatea cunoașterii științifice, dezvoltîndu-le în același timp spiritul creator și inventiv.

Analizînd cele patru metode în succesiunea lor, se observă o anumită interdependență între ele și un anumit progres de la una la alta pe linia antrenării elevului în vederea unei însușiri active și independente a cunoștințelor, o încercare de modelare a procesului didactic după procesul cunoașterii științifice, constituind în acest fel un sistem închegat. O astfel de tratare a metodelor de învățămînt este în conformitate cu definiția pe care autorii au dat-o metodei în general : „metodele de învățămînt urmează să fie definite ca posibilități de organizare a activității de cunoaștere a elevilor, care să asigure însușirea cunoștințelor, a metodelor cunoașterii și activității practice, precum și educația comunistă a elevilor în procesul de învățămînt",[5] la baza sistemului de metode trebuind să stea „gradul de dezvoltare a activității individuale de cunoaștere a elevilor".[6]

Caracterul inovator al unui asemenea mod de a concepe metodele de predare constă în accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt, cu toate că acest proces este privit unilateral, accentul punîndu-se în exclusivitate pe latura intelectuală a personalității. Or, în realitate „omul este un organism care gîndește, care simte și acționează, și fiecare proces învățat are componente motorii, ideaționale și afective." [7]

Între aceste metode există o corelație, ele decurgînd din analiza esenței, scopurilor și practicii învățării în școală. Fiecare din ele organizează într-un anumit fel activitatea de cunoaștere a elevilor, iar toate împreună exprimă dezvoltarea gîndirii elevilor, mișcarea de la necunoaștere la cunoaștere și priceperea de a cerceta, fiecare din ele aducînd un element calitativ nou. În acest caz se pleacă de la principiul că învățătura trebuie să meargă înaintea dezvoltării.

În Franța, pedagogul René Hubert, în al său *Traité de pédagogie générale*, vorbind despre metodele culturii intelectuale și analizîndu-le printr-o prismă istorică, constată că a existat următoarea succesiune : metode didactice, metode intuitive și metode active. În timp ce metodele didactice au la bază autoritatea profesorului, accentuează verbalismul, apelează la memoria mecanică, încurajînd astfel pasivitatea din partea elevului, metodele intuitive au la bază autoritatea lucrurilor și a imaginii, exagerînd cunoașterea senzorială și apelînd la concepția asociaționistă în dauna celei genetice.

---

[5] I. Lerner, M. N. Skatkin, *Op. cit.*, p. 117.

[6] *Idem.*

[7] J. M. Sawrey, Ch. W. Telford, *Educational Psychology. Psychological foundations of Education*, 1964 p. 95.

Spre deosebire de aceste două categorii, metodele active „sînt toate metodele care vor să determine progresul culturii intelectuale a copilului și adolescentului, atît din punctul de vedere al asimilării cunoștințelor, cît și din punctul de vedere al formării unor deprinderi active de gîndire, pe un fond psihic propriu, trezind interesele, suscitînd inițiative, dezvoltînd dorința de a ști totdeauna mai mult și mai bine." [8]

Comparînd cele două modalități de abordare a metodelor didactice se constată că prima (cea a lui Lerner și Skatkin), cu toată originalitatea ei încearcă să reducă doar la patru posibilitățile de lucru ale profesorului cu elevii. Această situație este determinată în primul rînd de respectarea unei anumite logici interne de prezentare a metodelor și nu de reflectarea multiplelor aspecte ale procesului de învățămînt. A doua (cea a lui René Hubert) lasă cîmp liber profesorului de a găsi modalitățile concrete de aplicare în practică a spiritului în care el concepe metodele active. Pe de altă parte, considerăm că, în ce privește folosirea metodelor preconizate de Lerner și Skatkin aceasta nu trebuie să se facă cu condiția înlăturării totale a metodelor tradiționale, pe baza unui modernism fals înțeles, iar în ce privește concepția lui René Hubert sîntem de părere că accentuarea activismului elevilor se poate înfăptui și cu ajutorul metodelor clasice. Deci, pe fondul acestor două concepții devine posibilă perfecționarea metodelor tradiționale, ceea ce înseamnă că *modernizarea* în această direcție *implică atît posibilitatea introducerii altor metode, cît și pe cea a îmbogățirii celor vechi cu posibilități noi de organizare și transmitere a informației didactice.*

O altă obiecție ce se aduce, în ultimul timp, tot mai mult, metodelor tradiționale este aceea că ele neglijează într-un fel grupul ca realitate microsocială. Se vorbește în acest sens de necesitatea substituirii opticii „centrării pe elev" celei „centrării pe grup".[9] Pedagogul K. M. Evans constată chiar o deplasare a preocupărilor în domeniul instrucției în ultimii douăzeci de ani de la interesul acordat metodelor de prezentare a materialului celor ce vizează organizarea clasei. [10]

Considerăm că imperativele moderne la care trebuie să răspundă orice metodă de predare și după care se apreciază și eficiența ei se referă, pe de o parte, la modul în care este prezentată informația didactică, iar pe de altă parte, la gradul de antrenare a elevului în procesul de învățare. Oare metodele clasice pot răspunde unor asemenea imperative ? Răspunsul nu poate fi decît afirmativ. Aceasta depinde însă de competența și de pregătirea profesorului, de capacitatea lui de a folosi o anumită metodă, astfel încît ea să răspundă acestor cerințe de bază.

Să luăm, de exemplu, metoda demonstrației. Folosind această metodă, profesorul poate să organizeze astfel informația didactică pe care o transmite, încît aceasta să-l oblige pe elev nu numai să-și concretizeze unele cunoștințe teoretice sau pe baza materialului demonstrativ să ajungă la unele cunoștințe noi, ambele sarcini corespunzînd aspectului tradițional, ci, prin intermediul ei, să-l determine să acționeze asupra materialului prezentat, să opereze cu unele cunoștințe însușite anterior, pentru a putea surprinde, astfel, în mod acțional ceea ce este esențial, asigurînd stabilirea unor asociații între cunoștințe și încadrîndu-le în sisteme și strategii din ce în ce mai largi nu numai pe plan teoretic, ci și pe plan

[8] R. Hubert, *Traité de pédagogie generale*, PUF, 1959 p. 515.
[9] *Pédagogie et psychologie des groupes*, 1966, p. 9.
[10] Vezi K. M. Evans, *Group Methods*, „Educational Research" nr. 1/1966, p. 44.

operațional. Iată, deci, cum această metodă tradițională poate primi un conținut modern în funcție de priceperea profesorului de a o utiliza în concordanță cu noile cuceriri ale psihologiei învățării.

Modernizarea metodelor clasice în conformitate cu imperativele menționate implică schimbarea opticii profesorului asupra calității și rolului informației didactice, cît și asupra procesului de învățare ca atare. Astfel, după cum susține Hans Aebli, „elementele fundamentale ale gîndirii nu sînt imaginile statice, copiile metodelor exterioare, ci schemele unei activități de elaborare în care subiectul are o parte activă și importantă." [11] De aceea și problematizarea învățămîntului, aspect care depinde în primul rînd de metoda folosită, trebuie să vizeze un anumit aspect, cel al antrenării elevului în executarea unor operații care stau la baza noțiunilor învățate sau care vor facilita însușirea și consolidarea unor cunoștințe. Sarcina profesorului „este de a crea situații psihologice astfel încît copilul să fie pus în situația de a construi operațiile pe care va trebui să le asimileze." [12]

Antrenarea elevului în procesul asimilării cunoștințelor își are fundamentul în descoperirea unor mecanisme intime ale procesului psihologic de învățare ca atare. „A spune că elevul trebuie să cunoască anumite materii este a spune că el trebuie să învețe să execute anumite operații." [13] Profesorul trebuie să știe însă să gradeze această antrenare a elevului în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale, începînd cu efectuarea creatoare și independentă a unor etape distincte ale procesului de cunoaștere cum ar fi : formularea unei sarcini, efectuarea unor observații distincte, aplicarea în practică a unor cunoștințe teoretice, ajungîndu-se pînă la situația în care elevul, în mod independent, să poată parcurge toate etapele unui proces de cunoaștere. Accentuarea caracterului operatoriu al procesului învățării a ajuns pînă acolo încît Gaston Mialaret afirmă că „nimic nu există în inteligență dacă n-a trecut prin acțiune." [14] Cu toate acestea, aptitudinea copilului de a descoperi singur un adevăr nu trebuie supraevaluată. El nu este un om de știință capabil de a munci avînd în vedere un scop îndepărtat spre realizarea căruia îl orientează o multitudine de operații parțiale. De aceea, considerăm că „modelarea" metodelor didactice după specificul procesului de cunoaștere științifică, chiar cu unele adaptări psiho-didactice concrete, după cum reiese din sistemul de metode propus de Lerner și Skatkin, nu poate contribui la modernizarea procesului didactic. Avînd în vedere că în cadrul acestui proces ponderea elementului psihologic este hotărîtoare, orice perfecționare în această direcție nu este posibilă fără a lua în considerare particularitățile psihologice ale procesului învățării.

Sistemul clasic de metode este într-un fel în concordanță cu asemenea particularități, dar ele corespund unui nivel deja depășit al psihologiei învățării.

Toate acestea ne determină să susținem că metodele clasice pot fi modernizate, cu condiția să fie „modelate" în funcție în primul rînd de noile cuceriri ale psihologiei moderne. Acest lucru devine posibil numai dacă profesorul cunoaște aceste cuceriri ale psihologiei, dacă este, deci, și un bun psiholog. Iată un nou argument care impune o pregătire psiho-pedagogică mai bună a viitoarelor cadre

---

[11] H. Aebli, *Didactique psychologique. Aplication à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, p. 40.

[12] *Idem*, p. 74.

[13] *Idem*, p. 73.

[14] G. Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, PUF, 1964, p. 102.

didactice, pregătire redusă la minim în actuala formă de organizare a învățămîntului superior pedagogic.

O altă latură componentă a modernizării metodelor clasice se referă la posibilitatea folosirii lor în vederea antrenării și susținerii unor relații interpersonale favorabile procesului asimilării cunoștințelor, creării unui climat microsociologic cu rol activator în această direcție. Cu alte cuvinte, procesul învățării — deși prin excelență individual — implică, atît prin organizarea sa cît și prin consecințele sale, aspecte cu caracter social. „Învățarea în fiecare etapă, afirmă Kostiuk, să realizeze trecerea de la actele interindividuale la cele intraindividuale, de la activitatea elevilor în comun cu profesorii la îndeplinirea individuală a unor sarcini." [15] Această deplasare de la individual la interindividual și invers în procesul învățării este dependentă în mod direct de metoda folosită, putînd fi considerată în același timp un element component al laturii formative a procesului de învățămînt. Să luăm, de exemplu, metoda conversației. Modernizarea ei din acest punct de vedere înseamnă a proceda în așa fel încît dialogul să nu se desfășoare numai între profesor și elev, ci, determinat de acesta, el să suscite „confruntarea" între elevi, să-i antreneze pe aceștia la exprimarea unor opinii personale, la un schimb de informații între ei.

O astfel de abordare a conținutului metodelor de predare determină și anumite mutații în cea ce privește rolul profesorului și interdependența care există între formele activității sale de muncă și formele activității de cunoaștere a elevilor. Rolul profesorului se deplasează de la situația în care constituie o sursă de cunoștințe pentru elevi la situația în care conduce și coordonează activitatea de cunoaștere independentă a elevilor, în timp ce, determinată fiind de antrenarea acestuia, activitatea elevului se deplasează între cea de simplă reproducere la cea independentă, creatoare. Să nu se creadă că se presupune o nouă clasificare a metodelor, ci înțelegem doar că e necesară o nouă prezentare, o nouă concepție despre esența acestor metode și o nouă nomenclatură a lor, într-un alt sistem decît cel de pînă acum. Surprinzînd una din limitele sistemului tradițional prin afirmarea că metodele clasice sînt doar forme exterioare în care se îmbracă procesul învățării, adepții modernizării prin introducerea unor metode noi, care în concepția lor ar fi mijloace de organizare a procesului cognitiv (intelectual) al elevilor, fiecare fiind îndreptată spre realizarea unei laturi a acestuia, exagerează atunci cînd pe baza acestei limite resping orice posibilitate de perfecționare a metodelor tradiționale, pentru ei modernizarea însemnînd numai introducerea noului, iar prin metodele preconizate insistînd numai asupra a ceea ce consideră că nu se înfăptuiește prin metodele clasice sfîrșesc prin a cădea în cealaltă extremă, cînd se neglijează unele aspecte psihologice ale procesului învățării.

Pe măsură ce tot mai actuală devine problema educației printr-o activitate creatoare și independentă a elevilor iese tot mai mult în evidență neajunsul metodelor din punctul de vedere al sursei cunoștințelor. De aceea, metodele tradiționale clasificate pe baza unor criterii pur didactice nu epuizează esența învățării, așa cum este concepută de psihologia modernă, dacă avem în vedere și faptul că activitatea creatoare a elevilor este stimulată tot mai mult prin metode practice cu valoare operațională. În același timp, ele conțin posibilități de adaptare, de apropiere a procesului didactic de cel psihologic. Așa de exemplu, expunerea sau conversația pot să acționeze în sensul dezvoltării elevului, al sti-

[15] G. S. Kostiuk, *Nekotorîe aspecti vzaimosviazi obucenia i umstvennogo razvitia* „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1967, p. 25.

mulării activității de cunoaștere, dar să și frîneze, să mențină gîndirea la suprafața fenomenelor, să nu conducă la cunoașterea esențialului din ele. „În școală se verifică mai mult ceea ce știe elevul, dar nu se insistă în aceeași măsură asupra modului în care el gîndește.“ [16]

În istoria școlii, într-o perioadă oarecare, o metodă de comunicare a cunoștințelor „finite“ a fost atotstăpînitoare, deoarece atunci ea corespundea scopului studiului, iar ca mijloc de transmitere a cunoștințelor a fost îndreptățită. În prezent, se creează un alt raport între conținutul învățămîntului și scopul său, ceea ce impune noi modalități de înfăptuire a comunicării sau de modernizare a celor existente. Metodele prin care se controlează logica gîndirii elevului tind să se modeleze tot mai mult în funcție de logica obiectului care, la rîndul său, se apropie tot mai mult de logica științei. Expunerea, conversația și uneori chiar demonstrația sînt indiferente față de mișcarea cunoașterii și nu o determină. Procesul de cunoaștere este determinat de structura logică a conținutului și de legitățile însușirii, ce nu-și găsesc întotdeauna reflectare în metodele tradiționale.

Corelația dintre metodă și forma ei de manifestare exterioară nu trebuie condiționată dinainte, deoarece ea se determină prin conținutul materialului de învățat, prin scopul didactic și nivelul activității de cunoaștere. Totuși, chiar dacă deficiențele unora dintre actualele metode de predare sînt evidente, în etapa actuală aceste metode nu pot fi considerate doar un element de domeniul istoricului. Se impune o justă îmbinare a metodelor clasice cu cele moderne, în care tradiția și inovația să fuzioneze și nicidecum să se excludă. Un lucru e clar : azi tot mai mult se constată că se mută centrul de greutate de la forma exterioară la cea interioară a procesului de învățămînt, se pune un accent deosebit pe activitatea de cunoaștere a elevilor.

Folosirea metodologiei cibernetice a impus anumite restructurări și în cadrul metodelor de învățămînt. „Stimularea activității de investigație, pe baza raționamentului analogic, înseamnă antrenarea gîndirii creatoare, în primul rînd educarea flexibilității“ contribuind prin aceasta la realizarea unui deziderat fundamental — „activizarea și motivarea prin activitate.“ [17] Profesorul trebuie să învețe pe elevi etapele cunoașterii științifice, să organizeze desfășurarea independentă a muncii lor, fără a subestima aspectul psihologic al acestui proces.

Noul sistem de metode, chiar dacă nu găsește deocamdată un teren propice de aplicare, are meritul că orientează atenția școlii nu numai spre cunoștințele „finite“, ci și spre metodele științei. Folosirea unei anumite metode poate impune un sens ascendent al acestei mișcări, apropiind astfel procesul concret al asimilării cunoștințelor de modelul său ideal, învățarea independentă și creatoare, rolul conducător al profesorului îmbogățindu-se în acest fel cu noi potențialități în sensul că cu cît între acesta și cunoașterea de către elevi a realității se interpun mai multe verigi intermediare, cu valoare acțională, cu atît competența sa este mai mare și cu atît rezultatele muncii sale sînt în concordanță cu obiectivele impuse învățămîntului de cuceririle revoluției tehnico-științifice contemporane și de cantitatea informației științifice stocate și apte de a fi transmisă tinerei generații.

---

[16] I. Berca, *Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învățămîntului*, „Revista de pedagogie“ nr. 5/1966, p. 46.

[17] V. Bunescu, *Orientări metodologice noi în cercetările de didactică*, în vol. *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967, p. 16—17.

Cîteva concluzii care se desprind din cele de mai sus :

— Evaluarea unei metode de predare ca fiind „modernă" sau „tradiţională" nu trebuie să se facă pornindu-se doar de la aspectul său exterior sau de la anumite considerente pur teoretice pe care ea le reclamă, ci în funcţie de posibilităţile concrete pe care le oferă în procesul transmiterii cunoştinţelor, de modul în care contribuie la amplificarea randamentului potenţial-formativ al elevului, la ordonarea informaţiei didactice în aşa fel încît ea să corespundă acestui scop.

— Metodele aşa-zise tradiţionale, analizate în contextul unor forme tradiţionale de organizare a procesului de învăţămînt, condiţie pe care am avut-o în vedere în cele prezentate, oferă posibilităţi multiple pentru realizarea unor obiective concrete care sînt în concordanţă cu sarcinile noi care se pun astăzi în faţa învăţămîntului de toate gradele. Sesizarea acestor posibilităţi nu poate fi decît rodul activităţii creatoare a profesorului în cadrul fiecărei lecţii.

— Preocupările actuale în ceea ce priveşte modernizarea metodelor didactice ar trebui să constituie mai degrabă o sinteză a cuceririlor didacticii clasice şi a cercetărilor actuale, să reprezinte un moment al spiralei care să înglobeze tot ceea ce este valoros în acest domeniu şi să constituie în acelaşi timp o platformă de lansare pentru noi investigaţii.

— Modernizarea metodelor clasice este posibilă, cu condiţia luării în considerare atît a cuceririlor psihologiei moderne, cît şi a microsociologiei colectivului de elevi, a proceselor intraindividuale şi interindividuale ce au loc în cadrul învăţării, procese ce pot fi suscitate şi antrenate prin folosirea acestor metode.

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

(Р е з ю м е)

Авторы очерка выявляют только часть обсуждений, которые ведутся сегодня в связи с отдельными современными тенденциями в модернизации методов обучения, учитывая новые задачи, стоящие перед образованием всех ступеней, необходимость усовершенствования учебного процесса для повышения общего уровня подготовки всех учащихся. Учитывая достижения новейшей психологии, все что является ценым для актуальной дидактики, авторы делают связь с дискуссией, которая проводится сегодня между методами классической и новейшей дидактики. Подчеркивается необходимость о ъединения новейших и классических методов в котором традиция и новаторство объединяются, а не исключают друг друга. Новая система упомянутых методов пытается направить внимание школы не только на передачу отдельных „законченных" знаний, а и к психологическому процессу. Являясь предметом обсуждения во многих странах, авторы считают, что это требует лучшей психопедагогической подготовки учителей.

TENDANCES ACTUELLES DANS LA MODERNISATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

Les auteurs de cette étude se sont proposé d'aborder une partie seulement des problèmes concernant certaines tendances actuelles de la modernisation des méthodes d'enseignement tout en considérant les

tâches nouvelles qui incombent à l'enseignement de tous les degrés, la nécessité de perfectionner le processus didactique en vue de l'accroissement du niveau général de préparation de tous les élèves. Tenant compte de toutes les conquêtes de la psychologie moderne, de tout ce qui est valeureux dans la didactique actuelle, les auteurs analysent les différents aspects du problème et se préoccupent particulièrement de la dispute qui oppose de nos jours les méthodes de la didactique classique à celle de la didactique moderne. Cette étude souligne la nécessité d'harmoniser les méthodes classiques avec les méthodes modernes afin que la tradition et l'inovation, loin de s'exclure, fusionnent. Le nouveau système de méthodes présenté essaie d'orienter le processus d'enseignement non seulement vers l'acquisition des connaissances „achevés" mais aussi vers le processus psychologique que cette acquisition entraîne. Cette étude qui reflète à la fois l'ensemble des problèmes que soulève la modernisation des méthodes d'enseignement dans différents pays et le point de vue personnel des auteurs, conclut par une série d'arguments qui visent une meilleure formation psychologique de la nouvelle génération d'enseignants.

PRESENT TENDENCIES IN THE MODERNIZATION OF THE TEACHING METHODS

(A b s t r a c t)

The author of the present study wanted to approach only a part of the discutions that are carried now-a-days regarding some tendencies of modernization of methods of teaching, taking into account the new tasks set forth for the education at all levels, the need of improving the teaching process, in the view of raising the general level of all pupils. Taking into consideration the achievements of modern psychology, of all valuable things in modern teaching, different methods of dealing with the problem are discussed, putting it in the context of talks between the methods of classical didactics and the modern ones. The paper emphasizes the nesessity of joining the classical methods with the modern ones, in which the tradition and inovation must fuse and not be excluded. The new system of methods mentioned above tries to orientate the school attention towards the psychological process trained in this feature. Frameworked in the problems discussed in a series of countries as well as from the point of view of its authors, the paper brings new suggestions which claims for a psychological training of the prospective teachers, a better one than at present.

INTUIŢIA ÎN MATEMATICĂ

Lector ELENA OPREANU
Institutul pedagogic — Universitatea Bucureşti

În forme elementare sau evoluate, cunoaşterea directă, intuitivă, este mereu prezentă alături de cunoaşterea pur raţională, exprimabilă în forme logice bine precizate, atît în munca creatorului de matematică, cît şi în procesul de învăţare a ei, de pe orice treaptă. Intuirea faptelor matematice este însă totdeauna numai un punct de plecare, un impuls, constituie o sugestie, care se cere prelucrată, controlată, transformată în raţionamente deductive riguroase, prin care să se dovedească adevărul celor intuite, iar uneori — mai rar — neadevărul acestora.

Intuiţia ne sugerează mersul raţionamentelor, dar o dată angajaţi în procesul deductiv ipotetic, elementele intuitive trebuie înlăturate din succesiunea raţionamentelor deductive, pentru a asigura raţionamentelor generalitatea, cît şi pentru a evita orice eventuale greşeli, la care intuiţia conduce uneori.

I. BAZA INTUITIVĂ DIN MATEMATICĂ

Cunoaşterea, mai ales în matematică, este o succesiune de abstractizări, ceea ce face ca şi intuiţia să evolueze de la o reflectare preponderent senzorială pînă la a se considera ca intuitivă orice cunoaştere care nu este pur logică. Natura obiectelor care se adresează simţurilor în cunoaşterea şi învăţarea matematicii se schimbă şi ea în mod corespunzător, evoluînd spre abstract.

1. *Obiectele din realitatea fizică* constituie şi în matematică baza intuitivă fundamentală a oricărei cunoaşteri.

Chiar în cazul în care baza intuitivă este constituită din obiecte concrete: castane, beţişoare — la aritmetică — corpuri geometrice sau figuri din carton — la geometrie — perceperea elevilor trebuie îndrumată spre observarea aspectului matematic, a proprietăţilor generale ale obiectelor respective şi spre observarea relaţiilor dintre ele, prin neglijarea aspectelor concrete diferite. Aspectele importante din punct de vedere matematic trebuie să fie evidenţiate de materialul didactic folosit. (Pentru a forma noţiunea de număr nu se prezintă, de pildă, flori pestriţ colorate, care să atragă atenţia asupra formei fiecărei flori, ci flori mai ales stilizate, colorate uniform fiecare în parte şi cu aceeaşi culoare pentru florile care fac parte din aceeaşi mulţime).

2. Curînd însă, chiar din primele lecţii de la clasa I, intuiţia depăşeşte realitatea obiectivă propriu-zisă, trecînd către *obiecte reprezentative*, care sche-

matizează realitatea, sau care nici nu mai au corespondent direct în realitate. În predarea numerelor naturale, de la mulțimi de obiecte concrete, se trece la mulțimi de obiecte reprezentative: bețișoare sau bile, cuburi, cerculețe. Bețișorul (bila, cubul etc.) dobîndește un caracter reprezentativ, el figurează o unitate „oarecare". Trebuie sistematic urmărit ca elevul să poată trece de la un obiect concret la reprezentarea lui prin bețișor și invers, în sensul: așa cum lucrez și gîndesc cu bețișoare o pot face cu orice alte obiecte. Percepția capătă în matematică un caracter de generalitate ce trebuie educat la elevi.

Unitatea este apoi reprezentată și mai schematic printr-un punct, iar treptat punctul nu se mai desenează, ci numai se imaginează. Baza intuitivă suferă astfel o abstractizare continuă.

3. Rapiditatea și caracterul sintetic al informării prin văz, în deplin acord cu concentrarea gîndirii matematice, determină marea importanță a *figurilor* ca bază intuitivă în matematică.

Figura geometrică din mintea noastră este ea însăși rezultatul unor abstractizări și idealizări: dintre toate însușirile corpurilor se reține numai ceea ce este în legătură cu forma, figura plană se desprinde de corp, muchiile, vîrfurile se idealizează etc. Imaginea mintală are drept corespondent perceptibil figura desenată, în care convenim să considerăm urma cretei pe tablă ca dreaptă, deși ea are totdeauna o grosime etc. Dobîndită astfel, figura devine bază intuitivă pentru cunoașterea ulterioară. Rolul figurii în raționamente este important, în primul rînd prin posibilitatea pe care o oferă pentru memorarea și sistematizarea datelor.

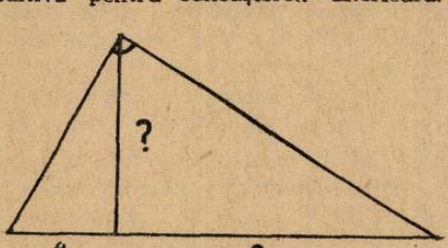


Fig. 1

Să se compare pentru exemplificare citirea enunțului unei probleme de geometrie fără figură și urmărind figura. O figură poate duce la înțelegerea unei probleme într-un timp extrem de scurt, uneori chiar fără text, ca în figura 1, în care semnul întrebării poate fi înlocuit prin x.

Propunerea unor astfel de probleme este în deosebit acord cu caracterul concentrat, concis al gîndirii matematice. Desigur nu se pot folosi numai astfel de procedee, căci ele nu dezvoltă limbajul matematic, dar ele sînt indicate atunci cînd ținem să subliniem o anumită idee, care se conturează astfel mai repede și apare mai pregnant.

Figura în geometrie are însă un deosebit rol și în dezvoltarea raționamentelor, sugerînd relațiile și legăturile dintre elemente. Pentru aceasta figura construită trebuie să fie sugestivă, să evidențieze într-adevăr în modul cel mai potrivit proprietățile și relațiile necesare, trebuie pregătită de profesor acasă și nu improvizată în clasă.

Valoarea figurii, în ceea ce privește sistematizarea datelor unei probleme și evidențierea legăturilor dintre ele, conduce la utilizarea pe scară largă a figurilor în rezolvarea problemelor de aritmetică, prin așa-numita metodă figurativă. Rolul sugestiv al figurii geometrice în raționamente a dus la introducerea de imagini geometrice în toate domeniile matematicii. În teoria funcțiilor de variabilă complexă, imaginile geometrice introduse de Riemann au contribuit substanțial la avîntul și la dezvoltarea cercetărilor, la lărgirea domeniului aplicațiilor practice.

4. *Modele intuitive convenționale.* Matematica își creează deci — în mod convențional — modele intuite, care devin treptat singura ei bază intuitivă. În elaborarea de modele convenționale figurile geometrice au un rol deosebit. Ele capătă un rol reprezentativ : punctul reprezintă un element, segmentul o mărime, punctele unei axe reprezintă mulțimea numerelor reale, linii și suprafețe reprezintă ecuații, funcții etc. Astfel de modele intuitive sînt folosite atît în cercetarea matematică, cît și în predarea ei.

a) *Modelele intuitive folosite în cercetarea matematică,* trebuie să devină și pentru elevi bază intuitivă. Ele trebuie *elaborate din nou* de fiecare elev pentru sine ; elevul trebuie să înțeleagă bine convențiile care se fac și care asigură concretizarea noțiunilor matematice și să dobîndească deprinderea de a trece cu ușurință de la abstracțiuni la imaginile care le reprezintă și invers. Predarea matematicii trebuie așadar nu numai să folosească eficient baza intuitivă existentă, cunoscută de elevi la un moment dat, ci încă *să urmărească înzestrarea elevilor cu modelele intuitive necesare studiilor ulterioare.*

Reprezentarea numerelor reale prin punctele dreptei orientate este o astfel de imagine și ea se impune, de aceea să fie cît mai devreme dobîndită de elevi.

Dar pentru ca elevii să poată folosi avantajele intuitive ale reprezentării numerelor reale prin punctele dreptei, e necesar ca ei să înțeleagă bine convenția care stă la baza acestei imagini : fiecare *punct* al dreptei reprezintă *numărul* egal cu depărtarea punctului față de origine. Formarea acestei imagini este condiționată și de parcurgerea de către elevi a șirului de abstractizări anterioare : noțiunea de punct, de dreaptă, de distanță etc. În acest caz se poate arăta, de asemenea, originea concretă a acestei imagini : fixarea poziției unui mobil pe o șosea cu ajutorul distanței parcurse de el, față de un punct fix.

Figurarea sferelor noțiunilor și urmărirea pe o figură corespunzătoare a raporturilor stabilite între sferele noțiunilor din ipoteză și concluzie în teoreme, constituie un mijloc intuitiv corect pentru a stabili cu ușurință rezultate care. prin raționamente neînsoțite de imagini, se obțin mult mai greu. De exemplu, echivalența dintre teorema reciprocă și contrara directei devine foarte clară astfel : $B \Rightarrow A$ înseamnă că $B \subset A$, ; non $A \Rightarrow$ non B înseamnă că exteriorul mulțimii A este inclus în exteriorul mulțumirii B, adică tot $B \subset A$

Îmbinarea care are loc, prin folosirea unor astfel de imagini, între intuiție și raționament logic este deosebit de fructuoasă.

Modelul intuitiv, ca orice model, reprezintă însă un fapt matematic numai parțial, în anumite aspecte considerate esențiale, dar nu se identifică cu el. De exemplu, o linie reprezintă o funcție, dar nu orice funcție ; segmentul reprezintă o mărime, dar dacă nu e orientat, numai o mărime pozitivă (aritmetică, de exemplu cantitatea de apă dintr-un vas). Așadar trebuie să-i învățăm pe elevi nu numai să folosească un model, ci să-și dea seama și de limitele modelului intuitiv, de măsura în care se pot face raționamente pe model, precum și de cazurile în care modelul nu mai poate fi folosit. Este astfel necesar ca elevii să fie conștienți că observațiile făcute, de exemplu, pe un grafic constituit dintr-o linie curbă neîntreruptă și fără puncte unghiulare sînt valabile *numai* pentru funcțiile derivabile.

Grija de a nu identifica modelul intuitiv cu noțiunea mai are încă un aspect ; să nu se introducă în caracteristicile noțiunii, *aspecte ale modelului care nu corespund unor trăsături ale noțiunii :* de exemplu, un învățător consideră mulțimi numai diagramele lui Venn ; cînd reunea 2 mere cu 3 mere,

considera că nu face operație cu mulțimi. Cînd știm că 2 mere sînt privite împreună, ele formează o mulțime, indiferent dacă le înconjur sau nu cu o linie curbă.

b) *Modele auxiliare, cu rol didactic.* În școală se folosesc și materiale didactice care nu mai constituie modele intuitive cu importanță științifică, ci au numai rol didactic. Exemple: Metoda Cuisenaire pentru învățarea aritmeticii introduce bare de lungimi și culori diferite care să reprezinte numerele; operațiile sînt făcute de elevi mai întîi cu aceste materiale; Papy intuitivizează noțiunea de relație, în cartea *Matematica modernă*, prin săgeți colorate etc.

Și în aceste cazuri trebuie ținut cont, în principal, de două aspecte: Orice astfel de modele, pentru a fi mînuite ușor de elevi, cer o muncă de asimilare a „traducerilor" de la noțiune la material și invers (trebuie să se știe de exemplu că o culoare la materialul didactic Cuisenaire indică totdeauna un același număr). Activitatea cu materialul didactic cere și ea o anumită deprindere, mai mare sau mai mică după caz, și în plus un anumit timp în care să fie efectuată și numai după aceea rezultatele pot fi supuse observării, pot servi ca bază intuitivă. Observația este analogă cu cea făcută la subpunctul anterior. Deosebirea constă numai în utilitatea efortului depus: dacă am cîștigat o bază intuitivă cu valoare științifică, pe care o vom mai folosi și în viitor în studiul matematicii, efortul este mai justificat decît dacă se obține un mijloc intuitiv de utilitate limitată numai într-una, sau în cîteva situații. Rămîne așadar, de apreciat dacă efortul depus pentru a le putea folosi, este răsplătit printr-o ușurare sensibilă a studiului, pentru a nu ne pierde cumva, din intenții lăudabile, în intuitivizări care costă mai mult decît ajută.

II. ROLUL INTUIȚIEI ÎN MATEMATICĂ

1. *Rolul pozitiv* al intuiției ca impuls pentru descoperirea faptelor matematice a fost atins în cele precedente.

a) *In formarea noțiunilor,* intuiția constituie baza pentru abstractizare[1]. In clasele mici mai ales, pentru fiecare noțiune, predarea trebuie să asigure o puternică bază intuitivă, de la care, prin abstractizare, elevii să-și elaboreze noțiunile matematice. Mulțimile de obiecte și operarea cu ele constituie baza formării noțiunii de număr natural; observarea figurilor din realitatea obiectivă conduce la noțiunea de asemănare geometrică și la desprinderea proprietăților ei definitorii; analog pentru egalitatea geometrică sau simetrie etc.

b) *Intuiția are un rol important în stimularea raționamentelor,* sugerînd fapte matematice și demonstrarea lor atît la nivel elementar, cît și în cercetarea matematică cea mai avansată.

Integrala Lebesque a fost sugerată de modelul intuitiv constituit de reprezentarea grafică a unei funcții. Pentru a calcula aria figurii mărginite de axa absciselor, grafic și dreptele x=a și x=b, în integrala Riemann, se construiesc partiții ale intervalului [a, b]. Lebesque — pentru calcularea aceleiași arii — a plecat de la ideea unei partiții a segmentului [m, M] unde m=inf f (x), iar M = sup f (x), idee care l-a condus la necesitatea construcției unei măsuri pentru mulțimea de valori ale lui x, pentru care f(x) aparține unui interval al partiției considerate.

---

[1] Pentru dezvoltarea acestei idei a se vedea: E. Opreanu *În legătură cu predarea unor noțiuni de matematică,* „Revista de pedagogie", nr. 8/1963.

2. Marea importanţă a intuiţiei ca bază pentru formarea noţiunilor şi ca impuls pentru raţionamentul matematic nu trebuie să ne facă să uităm *aspectele negative* pe care le poate avea intuiţia în matematică.

a) Prin caracterul deosebit de convingător pe care îl au, reprezentările intuitive *împiedică* uneori *intervenţia raţionamentului.* Să ne amintim cît de greu s-a născut şi a învins geometria neeuclidiană, datorită caracterului de convingere pe care-l are intuitiv faptul că printr-un punct, la o dreaptă, se poate duce o singură paralelă!

Legendre a anunţat că a găsit o demonstraţie pentru postulatul lui Euclid, pentru ca, la o analiză mai atentă, să observe că de fapt descoperise numai o propoziţie echivalentă acestuia: orice perpendiculară pe o latură a unui unghi ascuţit o întîlneşte pe cealaltă. În cursul demonstraţiei se bizuise, în mod inconştient, pe această propoziţie, pe care o acceptase intuitiv.

b) Pe de altă parte, dacă unele imagini convenţionale se dovedesc extrem de fructuoase pentru gîndirea matematică, după cum s-a exemplificat foarte restrîns mai sus, *nu orice fel de imagine are această însuşire şi nu totdeauna.* De pildă, concepţia geometrică predominantă a grecilor antici a frînat dezvoltarea algebrei. Tendinţa de a reprezenta orice relaţie dintre numere prin relaţii geometrice, prin corespondenţa permanentă dintre operaţiile cu numere şi figurile geometrice, a făcut imposibilă dezvoltarea algebrei. Această disciplină s-a dezvoltat abia cînd s-a eliberat pe deplin de dominaţia imaginii geometrice.

c) În afară de aceste aspecte negative, intuiţia conduce uneori şi *la greşeli.* Aceasta a fost şi una din cauzele care au determinat creşterea continuă a rigorii raţionamentelor, introducerea formalizărilor în matematică, epurarea propoziţiilor matematice de conţinutul lor intuitiv.

Dacă, de pildă, se consideră şirul de funcţii f_n definite, astfel încît au drept grafic liniile poligonale din figura alăturată şi anume: f_1 are ca grafic linia poligonală OBA; f_2 linia poligonală OCDEA, obţinută prin împărţirea fiecărei laturi a triunghiului în două părţi egale ş.a.m.d., $\lim f_n(x)\ n\to\infty = f(x)=0$ pentru $x \in [0,1]$.

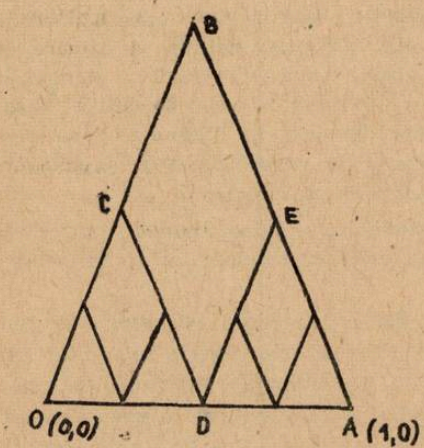


Fig. 2

Intuitiv am fi tentaţi să considerăm că şi lungimea liniei poligonale care este graficul lui f_n tinde către lungimea graficului lui f, adică către lungimea segmentului [0,1]. Ideea sugerată de intuiţie nu este însă adevărată, lungimile liniilor poligonale care constituie graficele funcţiilor f_n formează un şir constant, fiecare grafic avînd lungimea graficului OBA*. Dacă nu ţinem seama de faptul că graficul nu are propietăţi absolut identice cu cele ale funcţiei pe care o reprezintă, că reprezentarea grafică nu se identifică cu funcţia — dacă nu se ţine seama de limitele în care se poate raţiona pe model, după cum

* Exemplul este luat din *Manualul de analiză matematică*, (vol. II, p. 123) de acad. M. Nicolescu, N. Dinculescu, S. Marcus.

s-a arătat la subpunctul 4 a — se pot face greșeli, care uneori conduc, ca în exemplul de mai sus, la așa-numitele paradoxuri intuitive. De fapt, în acest exemplu, este vorba să se diferențieze existența limitei pentru un șir de funcții de convergența lungimii graficelor care le reprezintă, dar cu care nu se identifică.

III. INTUIȚIA ȘI TRECEREA SPRE ABSTRACT

1. *Rolul imaginilor mintale.* Indiferent de natura bazei intuitive, fie că e vorba de obiecte concrete sau de modele intuitive elaborate convențional, intuirii lor trebuie să-i urmeze un pas neapărat necesar și extrem de important, formarea imaginilor mintale corespunzătoare.

După ce elevul a învățat reprezentarea numerelor pe axă, el va fi condus să-și reprezinte în minte axa numerelor, folosind în raționamente și memorare, în locul desenului axei, numai imaginea ei mintală. De exemplu, pentru a compara două numere raționale, el trebuie să fie capabil să nu le mai reprezinte efectiv pe axă, ci numai să-și imagineze punctele corespunzătoare și să observe pe imaginea mintală care punct e mai la dreapta. După ce elevii știu bine să facă grafice, nu mai trasăm mereu graficul pe hîrtie, ci ni-l imaginăm numai, pentru a urmări *mai repede* ceea ce ne interesează.

Dacă elevii nu sînt conduși să se desprindă de baza intuitivă exterioară, supusă percepției, pentru a-și elabora imaginile intuitive mintale corespunzătoare, intuiția poate deveni o frînă. Dacă, de pildă, elevul nu-și poate imagina cu rapiditate reprezentarea a două numere reale pe axă, pentru a le compara, și este nevoit să facă reprezentarea efectivă, această muncă îi abate atenția de la scopul urmărit; este necesar apoi un efort pentru a-și reaminti că toată construcția a fost făcută în vederea comparării. În loc ca imaginea intuitivă să sprijine raționamentul, ajutîndu-l să se desfășoare mai repede, dimpotrivă, îl încarcă, îl face mai greoi.

2. *Atitudinea de dubiu.* O formație matematică, oricît de modestă, presupune înțelegerea justă a rolului intuiției, ca treaptă spre gîndire abstractă din matematică, înțelegere manifestată în îndoiala cu care se privește orice *sugestie intuitivă*. Pentru orice fapt dobîndit intuitiv trebuie să apară imediat, în mintea celui ce l-a observat, întrebarea: se poate demonstra? Cum pot găsi demonstrația?

Pentru ca o atitudine asemănătoare să poată fi transmisă și elevilor, orice observație intuitivă trebuie formulată astfel încît să se exprime și rezerva ce avem: „se pare că", „din exemplele date, sîntem conduși să", pentru a sublinia că nu e vorba de certitudini, ci doar de sugestii, care urmează să fie supuse unei verificări raționale.

Introducerea cu perseverență organizată a demonstrațiilor trebuie să conducă pe elevi spre înțelegerea necesității demonstrațiilor, spre deprinderea de a demonstra. Caracterul dubitativ al intuiției se va dezvolta astfel ca o consecință a experienței cu raționamentele logice din matematică.

Greșelile la care uneori intuiția conduce, unele paradoxuri intuitive, prezentate în momente psihologice bine alese — pentru a nu zdruncina încrederea în ceea ce „se vede cu ochii", dar astfel încît să se arate că nu se poate vedea totul numai cu ochii — pot fi de asemenea folosite pentru a convinge pe elevi de necesitatea demonstrațiilor.

3. *Matematizarea unor situații date intuitiv.* Rolul pozitiv al intuiției în formarea noțiunilor și în stimularea raționamentelor constă în asigurarea bazei

pentru abstractizări. Dacă se neglijează etapa de cunoaștere intuitivă, construcțiile abstracte din matematică apar elevilor nelegate de realitatea obiectivă, arbitrare și de aceea neinteligibile. Dacă se introduce direct, prin construcție axiomatică de exemplu structura de spațiu vectorial, elevii nu-și dau seama de rostul axiomelor care se admit, ei nu reușesc să deosebească liniile de ansamblu ale construcției, fiecare pas logic apare ca avînd egală valoare, nu-l pot subordona unor idei esențiale. Construcția capătă pentru ei un caracter de arbitrar, pentru că nu se poate vedea numai din construcția axiomatică de ce s-au ales aceste legi de compoziție și nu altele, de ce aceste axiome și nu altele. Din punct de vedere strict logic se poate defini și construi plecînd de la orice alte premise, de ce s-au ales tocmai acestea și cum de ele sînt necontradictorii ? Cum s-a gîndit cineva la ea, cum a descoperit această construcție ? Sînt întrebări care, chiar dacă nu sînt formulate cu claritate, apar în mintea elevilor în stare latentă și nu capătă răspuns.

Tot atît de greșit este însă a ne limita la înțelegerea intuitivă, fără a conduce pe elevi să facă, pe această bază, saltul spre abstract. În acest caz, intuiția, în loc să ușureze abstractizările și să stimuleze raționamentele, devine, dimpotrivă, o frînă în calea lor. De exemplu, dacă în primul an de geometrie elementară se recurge mereu la verificarea egalității figurilor prin suprapunere de figuri decupate, fără a se trece spre convingerea pe cale *rațională* că figurile *trebuie* să coincidă, în condițiile pe care ele le satisfac, elevii își formează deprinderea de a fi convinși în acest mod și vor opune mai tîrziu o rezistență psihologică la introducerea demonstrațiilor.

Privind acum trecerea spre matematizarea unor situații cunoscute intuitiv, trebuie deosebit cazul în care elevii *fac* matematizarea, de acela în care ei nu sînt conduși spre o activitate psihică proprie și deci saltul calitativ nu se produce în psihicul elevilor.

Exemplu : Profesorul întrabă : Mai știți voi să adunați unghiuri ? iată niște triunghiuri ; voi rupe două colțuri și am obținut unghiurile triunghiului ; așezați-le pentru adunare ; puteți aprecia cam cît este suma ? „se pare" să fie 180° sau pe aproape ; să mai repetăm operația și cu unghiurile unui al doilea triunghi ; oare la alt triunghi suma va fi tot în jur de 180° ? Sîntem conduși la presupunerea că suma unghiurilor unui triunghi este 180°, să judecăm să vedem dacă este așa sau nu în orice triunghi ; ce am făcut ? am așezat unghiurile B și C (din carton) lîngă A ; ce ar trebui dovedit ? Că laturile sînt în prelungire. Cum am putea demonstra ? În loc să construim unghiuri egale și să demonstrăm că laturile sînt în prelungire, să ducem o paralelă și să dovedim că unghiurile sînt egale.

Oricît de amănunțit am pregăti întrebările și răspunsurile, pentru a realiza trăirea afectivă de către elevi a procesului este necesar în practică ceva în plus, ceva care nu se poate descrie : profesorul să gîndească o dată cu elevii, să se străduiască să „simtă" cum gîndesc ei și să intervină, cam așa ca mai sus, dar adaptat situației reale, declanșînd în sufletul copiilor acea scînteie din momentul în care o problemă de gîndire și-a găsit soluția, din momentul în care de la confuz, contradictoriu, elevii realizează clarificarea, descoperă adevărul.
descoperireea unui fapt izolat și a demonstrației sale. Mai important, mai instruc-
descoperirea unui fapt izolat și al demonstrației sale. Mai important, mai instruc-

tiv, dar din păcate mai puțin folosit este cazul în care o situație cunoscută intuitiv, sau — ceea ce este același lucru în matematică — cunoscută mai puțin abstract, se abstractizează pentru a obține de exemplu o construcție axiomatică. De multe ori, se expune mai întîi construcția axiomatică și apoi se exemplifică, se arată că există o mulțime de elemente care satisfac sistemului de axiome. Revenind la exemplul pe care l-am mai folosit, se expune construcția axiomatică a spațiului vectorial și apoi se arată că vectorii intuitivi (segmentele orientate) din spațiul cu trei dimensiuni constituie o interpretare, adică satisfac sistemului de axiome. Elevilor li se cere în felul acesta *să preia* matematică, în loc să fie conduși *să facă matematică*. Producînd invers, elevii învață nu numai fapte, ci învață să gîndească matematic : să sesizeze intuitiv sau inductiv și apoi să transforme ipotezele sugerate în construcții matematice deductive riguroase.

Vom exemplifica foarte pe scurt un astfel de procedeu, încercînd să evidențiem cîteva puncte esențiale.

Se predau operațiile cu vectori liberi, reprezentați prin segmente orientate în spațiul cu două sau trei dimensiuni, stabilindu-se regulile de calcul ; aceleași operații se refac analitic prin referire la un sistem de axe de coordonate evidențiindu-se că toate regulile de calcul rezultă din cîteva, acelea care vor servi la definirea structurii de spațiu vectorial. Se propune apoi matematizarea acestei situații la un nivel superior, fără a mai folosi imaginea intuitivă ; am considerat două mulțimi — aceea a segmentelor orientate și aceea a numerelor reale, care au structura de corp ; figurile geometrice ne-au condus la definirea a două operații : una între vectori (lege de compoziție internă) și alta între vectori și scalari (lege de compoziție externă) ; aceste legi de compoziție am arătat că satisfac anumite relații din care s-au putut deduce toate regulile de calcul cu vectorii intuitivi. Dacă luăm ca axiome aceste relații putem deduce din ele, fără nici o referire la figuri, numai prin raționamente, toate celelalte reguli de calcul ; cu orice alte elemente care vor satisface aceleași axiome se va calcula la fel. Am găsit deci o nouă structură algebrică ș.a.m.d. (Se presupune că elevii știu pînă în acest moment ce este o structură algebrică și că ei cunosc structura de grup, inel și corp, precum și utilitatea studiului unei structuri algebrice).

Pe lîngă rolul euristic arătat, intuiția are și o mare contribuție în *memorarea* faptelor. Revenind la același exemplu, axiomele dobîndite din analiza vectorilor concretizați prin segmente orientate se țin minte mult mai ușor decît dacă sînt date pur și simplu : e de ajuns să-ți imaginezi vectorii din spațiul cu două sau trei dimensiuni și să descrii ceea ce vezi.

Caracterul abstract și general al relațiilor studiate în matematică, importanța raționamentului în cercetarea matematică influențează așadar asupra naturii obiectelor supuse intuiției și asupra modului în care ele se intuiesc.

În predarea matematicii trebuie folosite toate prilejurile de a intui direct în realitatea obiectivă, cu ajutorul simțurilor, faptele matematice, ceea ce va contribui ca elevii să dobîndească și o înțelegere filozofică justă a științei matematice.

Această bază intuitivă este însă insuficientă. Caracteristic matematicii este faptul că își elaborează o prelungire a intuiției, își creează modele intuitive. De aceea și elevii vor fi conduși să-și elaboreze baza intuitivă necesară studiilor viitoare. Ei vor fi conduși să schematizeze și uneori să idealizeze obiectele din realitate și în același timp să dea materialelor intuitive un caracter reprezen-

tativ, să le atribuie calitatea de a reprezenta „un element oarecare" al unei mulțimi de obiecte avînd aceleași proprietăți esențiale.

Figura geometrică joacă un rol important ca bază intuitivă nu numai în geometrie, ci în aproape toate ramurile matematicii. Ea este elementul principal în elaborarea modelelor intuitive convenționale caracteristice matematicii.

În școală, pe lîngă modelele intuitive consacrate din matematică, se folosesc și o seamă de modele cu rol exclusiv didactic, care însă trebuie considerate cu simț critic, deoarece ele pot fi foarte utile, dar pot constitui uneori și un balast.

Important este ca elevii să nu rămînă numai la modelul intuitiv supus percepției, ci ca ei să-și formeze, în toate cazurile, *imagini mintale* ale acestuia, cu care să poată *opera*. Rolul euristic al modelului și capacitatea lui de a sugera și concretiza sînt adesea condiționate de rapiditatea de manevrare a lui, rapiditate pe care nu o poate oferi decît imaginea mintală.

Cu toate acestea, scopul cunoașterii în matematică îl constituie construcțiile logice epurate de orice element intuitiv, pentru că intuiția, cu toate importantele ei contribuții în cunoaștere, are uneori și anumite insuficiențe, pe care și elevii trebuie să le poată deosebi.

BIBLIOGRAFIE

1. E. Fischbein: *Raportul dintre imagini și abstracție* „Revista de psihologie" nr. 2/1959.

2. S. Holinger: *Metodica predării algebrei*, Editura didactică și pedagogică București, 1966.

3. E. Opreanu: *În legătură cu predarea unor noțiuni de matematică*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1963.

Eugen Rusu. Elena Opreanu, Nicolae Oprescu: *Metodica predării matematicii*, Curs litografiat, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

5. Elena Opreanu, Mihai Sandu, Zlate Bogdanov, Gh. Călugăriță: *Metodica predării geometriei*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1965.

6. G. Polya: *Matematica și raționamentele plauzibile*, Ed. științifică, București, 1962.

7. G. Polya: *Cum rezolvăm o problemă*, Ed. științifică, 1965.

8. Eugen Rusu: *Între intuiție și logică* (în volumul *Articole adresate profesorului de matematică)*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1957.

9. Eugen Rusu: *Despre învățarea matematicii*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1962.

FORMAREA DEPRINDERILOR DE ACTIVITATE INTELECTUALĂ PRIN PREDAREA ISTORIEI

Lector univ. ANCA MIRON

În studiul de față, ne propunem să analizăm felul în care prezentarea noțiunilor de istorie în clasa a V-a favorizează o bună însușire a acestora de către elevi. În mod deosebit ne interesează să stabilim măsura în care este facilitată o asemenea formare a noțiunilor în cadrul lecțiilor, încît în acest proces să fie dezvoltată gîndirea elevilor. Este vorba, cu alte cuvinte, mai ales despre caracterul de sistem al activității gîndirii, determinat de însușirea acestor noțiuni.

În școală, se urmărește educarea gîndirii istorice la elevi, pe baza cunoașterii de către ei a fenomenelor istorice într-o strînsă interdependență, în corelațiile reale existente între ele. Este vorba despre formarea unor deprinderi de activitate intelectuală specifice studierii istoriei, care vor sta la baza unui sistem de gîndire, respectiv la formarea unui anumit mod de interpretare a fenomenelor istorice, care să se automatizeze.

Ce se înțelege în general prin deprinderi de activitate intelectuală? „Întrucît pentru deprindere este definitorie automatizarea secundară, această noțiune se poate extinde nu numai asupra acțiunilor sau actelor motorii, ci și asupra oricăror acțiuni sau acte, inclusiv asupra operațiilor de gîndire. Avînd în vedere, la început, *procedee sau moduri de gîndire elaborate mai mult sau mai puțin conștient, care s-au consolidat și au devenit ulterior automatizate* (s.n.)... *putem vorbi și despre deprinderi de gîndire, ca laturi sau momente ale activității intelectuale*“ [1].

Așa, de exemplu, atunci cînd elevii analizează un fenomen cultural dintr-un anumit stat sclavagist, ei trebuie obișnuiți să-l privească legat strîns de condițiile economice și politice care l-au generat. Sau, indiferent ce fenomen de suprastructură ar studia, ei să ajungă să-l analizeze în strînsă corelație cu condițiile economice care l-au generat și să vadă totodată rolul concret pe care l-a avut în întărirea bazei economice a orînduirii respective. Sesizarea repetată a unor astfel de raporturi în interpretarea fenomenelor istorice studiate duce evident la formarea unor deprinderi de activitate intelectuală la elevi. Aceștia își însușesc cunoștințele de istorie în mod logic și nu pur și simplu memorîndu-le, pot îmbrățișa astfel

---

[1] S. L. Rubinstein, *Bazele psihologiei generale*, ed. rusă; Gh. Zapan și Paul Popescu-Neveanu, *Tratat de psihologie experimentală*, Ed Acad. R.S.R., 1963 (cap. *Deprinderile*).

un volum mai mare de date şi evenimente istorice, corelate între ele. Astfel, asigurăm şi temeinicia cunoştinţelor însuşite, în sensul că este de presupus că ceea ce vor uita elevii vor fi în primul rînd datele şi faptele izolate şi nu cele ce şi-au găsit loc în sistemul de mai sus.

Ne interesează în mod deosebit, pentru predarea istoriei, formarea deprinderilor de activitate intelectuală, întrucît elevii clasei a V-a întîmpină o serie de greutăţi în însuşirea *Istoriei antice*. Ei trebuie să se familiarizeze cu evenimente şi cu un fel de viaţă a căror semnificaţie nu o pot realiza întotdeauna pe deplin. Fac cunoştinţă nu numai cu anumite noţiuni generale (stat, răscoală, formă de guvernămînt etc.), ci şi cu noţiuni care oglindesc aspecte specifice ale orînduirii sclavagiste (imperiu despotic sclavagist, republică sclavagistă, imperiu sclavagist, periecii, demosul, plebeii etc.), cu o serie de noţiuni generale (stat, exploataţi, exploatatori, război, clasă socială etc.). Elevii încep să facă cunoştinţă cu aceste noţiuni încă de la lecţiile de istorie din clasa a IV-a şi cu unele dintre ele chiar la bucăţile de lectură cu conţinut istoric din clasa a III-a. Ei rămîn însă numai cu unele din notele definitorii ale acestor noţiuni. Acelaşi fenomen are loc şi în clasa a V-a. Nici aici nu poate fi vorba, în fond, decît despre cunoaşterea de către elevi a unor anumite forme de stat, a unor anumite aspecte ale luptei de clasă, a particularităţilor unei anumite orînduiri sociale. Noţiunile de „stat", „luptă de clasă", „orînduire socială" se vor forma în clasele ulterioare, după ce vor fi cunoscut şi alte orînduiri şi alte manifestări ale luptei de clasă etc. În fond, la obiectul istorie, tocmai cunoaşterea unor asemenea aspecte particulare constituie treapta intuitivă premergătoare generalizării. De-abia în clasele mari nivelul de dezvoltare a gîndirii abstracte a copilului, precum şi volumul de cunoştinţe deja acumulat, permit însuşirea fenomenelor istorice în toată complexitatea lor.

În cercetarea felului în care contribuie lecţiile de istorie antică la educarea gîndirii istorice a elevilor de clasa a V-a am pornit de la preocuparea mai veche de a urmări felul în care acestea îi conduc pe elevi la stabilirea unor corelaţii între fenomene diferite, oglindite de noţiuni aparţinînd următoarelor categorii: cultură, organizare socială şi politico-administrativă, conflicte sociale şi transformări din viaţa societăţii, mediul natural în care se desfăşoară evenimentele istorice, timp istoric, istoria patriei (orînduirea sclavagistă)[2].

În strînsă legătură cu acest obiectiv, ni l-am propus şi pe acela de a urmări în ce măsură corelaţiile amintite conduc prin frecvenţa şi prin corectitudinea lor la formarea deprinderii elevilor ca în procesul interpretării unui fenomen istoric să efectueze ei înşişi în mod independent asemenea corelaţii, întrucît — aşa cum am arătat — aceste deprinderi constituie un aspect principal al gîndirii istorice. Astfel, atunci cînd se fac referiri la fenomene culturale, se arată — în majoritatea cazurilor — condiţiile genezei acestora, conţinutul şi efectele lor. Aşa, de exemplu, în legătură cu cultura greacă, se face o primă precizare utilă încă de la lecţiile consacrate colonizării greceşti, unde elevii află faptul că în epoca marii colonizări s-a putut dezvolta cultura, înflorind ştiinţa, literatura şi arta, datorită dezvoltării economice şi politice a poporului grec. Ba chiar mai mult decît atît, ei află că această dezvoltare a jucat un rol important în realizarea unităţii lumii elene.

De asemenea, în cadrul lecţiilor speciale în care se predă conţinutul, formele şi evoluţia culturii ateniene, se explică faptul că statul atenian se întărise în această perioadă prin instaurarea democraţiei sclavagiste, care a triumfat în perioada

[2] A. Tucicov-Bogdan şi Anca Miron, cap. *Studiul istoriei în cadrul celor două sisteme de predare la clasele a IV-a, vol. Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, Ed. didactică şi pedagogică, 1968, p. 178.

conducerii statului de către Pericle și prin izbînda avută în războaiele cu perșii. Elevii sînt puși să compare condițiile dezvoltării culturii existente în Atena și cele din Sparta, în care conducerea era aristocratică sclavagistă. Ca o concluzie la tema aceasta surprindem următoarea discuție :

P. Ce observăm noi ? Atunci cînd un stat se dezvoltă din punct de vedere economic, ce se mai dezvoltă în același timp în statul acela ?

E_1. Observăm ca o urmare a dezvoltării economice într-un stat, dezvoltarea în același timp și a culturii.

P. Deci, în ce state se dezvoltă mai mult cultura ?

E_2. Cultura se dezvoltă mai mult în acele state care sînt mai bogate economic.

În ce privește rolul culturii grecești, privit în perspectivă istorică, într-o lecție care urmează celei menționate se subliniază faptul că aceasta a contribuit la îmbogățirea culturii universale, lăsînd o moștenire culturală de o valoare excepțională ; se subliniază de asemenea și faptul că împreună cu cultura etruscă, a contribuit chiar la dezvoltarea nu numai culturală, ci și socială a popoarelor care locuiau în Italia. Prin astfel de lecții, după cum am mai arătat, elevii sînt obișnuiți să urmărească corelația fenomenelor istorice din diverse domenii.

La tema *Cucerirea orientului de către greco-macedoneni,* elevii sînt obișnuiți să analizeze modul în care se reflectă pe plan suprastructural fenomenele economice și politice. Ei sînt conduși să concludă că aceste cuceriri, în afara faptului că au determinat formarea unui imperiu întins, au întărit sclavia, au avut ca consecință și stabilirea unor legături atît economice, cît și culturale între orient și lumea greacă.

P. Ce altă urmare a cuceririi orientului de către armatele lui Alexandru Macedon mai cunoașteți ?

E. În urma cuceririi orientului de către armatele lui Alexandru Macedon, cultura greacă s-a răspîndit în orient, s-a contopit cu cea orientală, păstrînd atît elemente grecești, cît și orientale.

Dacă în cazul de mai sus a fost pus în evidență rolul determinant al economicului în ce privește aspecte ale vieții sociale care țin de suprastructură, în cadrul lecțiilor este necesar să se evidențieze și raportul invers, adică influența unor elemente ale suprastructurii asupra întăririi bazei economice. Lucrul se face îndeosebi atunci cînd se vorbește despre religia popoarelor antice. La lecțiile de istorie antică se prezintă felul în care atît religiile monoteiste, cît și cele politeiste sînt folosite pentru întărirea puterii clasei dominante, precum și rolul creștinismului în încercarea de a atenua violența luptei de clasă.

Deoarece manualul este principalul instrument de lucru al elevului în pregătirea temei pentru acasă și, deci, tocmai de modul în care este el întocmit depinde în mare măsură reușita acțiunilor instructiv-educative, să urmărim modul în care se realizează acest aspect menționat în manual[3]. Aci, apariția religiei este explicată încă de la primele lecții — *Viața oamenilor primitivi în epoca pietrei* și reluată la tema *Egiptul antic* — la care se trage concluzia : „Pentru apărarea și întărirea puterii faraonului și a clasei conducătoare, religia a căpătat o importanță deosebită... religia insufla egiptenilor teamă și îi făcea umili și supuși față de faraoni și de preoți. În Egipt, ca în toate țările, religia a slujit la menținerea asupririi și la întărirea statului". Să spicuim, în continuare, cum este prezentată această formă a conștiinței sociale și la alte lecții, în vederea educării la

[3] *Istoria antică,* manual pentru clasa a V-a, E.D.P., Buc., 1968.

elevi a obișnuinței de a înțelege raportul dintre unele forme ale conștiinței sociale și condițiile economice, precum și modul în care acestea contribuie la consolidarea orînduirii sclavagiste.

Astfel, se explică elevilor că — la fel ca și la celelalte popoare studiate pînă acum — religia dacilor slujea interesele clasei stăpînitoare, propovăduind oamenilor săraci și sclavilor supunerea. Preoții erau aleși din rîndul oamenilor bogați. Marele preot era șeful religiei dace și avea multă autoritate în stat, pentru ca mai tîrziu să afle că rolul religiei în menținerea orînduirii sclavagiste era atît de apreciat de statul roman, încît ceremoniile religioase erau îndeplinite de preoți, care făceau parte dintre patricieni. Ei aveau un rol important în viața politică a statului. Ei află chiar că Octavian a fost și mare preot, devenind astfel șeful religiei romane.

Printr-o asemenea prezentare a rolului religiei în întărirea bazei economice a orînduirii care a determinat-o (deși este destul de sumară, potrivit posibilităților de înțelegere ale elevilor clasei a V-a) se realizează evidențierea raportului amintit și implicit educarea gîndirii materialist-istorice la elevi. Ba chiar mai mult decît atît, printr-o astfel de prezentare a funcției diverselor religii, făcută atît în manual, cît și în cadrul lecțiilor de istorie antică, elevii sînt conduși — pe lîngă înțelegerea și însușirea raportului amintit — la includerea religiei printre celelalte forme de suprastructură, datorită rolului jucat de ea în societate.

La o lecție de sinteză, am asistat la următoarea conversație :

P. Din cine era formată conducerea statelor antice ?

E_1. Conducerea statelor antice era formată din preoți, judecători, conducătorii armatei etc.

P. Pentru ce a fost necesară înființarea statelor ?

E_2. Statele au fost înființate pentru a deveni instrumente de exploatare.

P. Cum îi ajuta conducerea statelor pe oamenii bogați să exploateze ?

E_3. Preoții îi îndemnau la supunere pe cei săraci, promițîndu-le că vor fi răsplătiți pe lumea cealaltă, judecătorii dădeau dreptate celor bogați, armata înăbușea răscoalele, funcționarii strîngeau dările...

Constatăm faptul că la sfîrșitul clasei a V-a, datorită educării la elevi a deprinderii de a analiza influența unor elemente de suprastructură asupra întăririi bazei economice a societății respective, elevii au reușit să le coreleze între ele.

Prin lecțiile de istorie la clasa a V-a, elevii sînt familiarizați și cu o serie de cunoștințe și noțiuni noi, care privesc organizarea socială și politico-administrativă a diferitelor state antice. Noțiuni ca : „orașe-colonii", „orașe-sate", „porvincie imperială", „provincie senatorială", „ligă", „hegemon", „stat aristocratic", „democrație sclavagistă", „dictatură militară", „imperiu despotic sclavagist", „plebei", „patricieni", „coloni", „falangă" etc. nu se transmit izolat, ca niște fenomene istorice întîmplătoare. Se urmărește în permanență stabilirea de raporturi cauzale între apariția fenomenelor respective, dezvoltarea și consecințele existenței acestora. Spre exemplificare, amintim explicarea apariției și dezvoltării „orașelor-state" feniciene, formarea statului fenician. Elevilor li se relatează faptul că în urma formării claselor sociale în Fenicia orașele-state sclavagiste : Tyrul, Sidonul s-au întărit și au înflorit, datorită legăturilor comerciale pe care le-au avut cu insulele vecine și cu alte state, cum ar fi Creta, Egiptul, care erau mai îndepărtate. Însă, aceste orașe-state feniciene erau dezbinate din cauza concurenței pe care și-o făceau în comerț. Fiecare dintre ele avea o armată, o flotă și o organizare independentă. De aceea, au fost cucerite de Egipt și Asiria, state vecine mai puternice.

Tot cauzal li se explică şi li se cere elevilor să expună şi modul în care se instaurează dictatura militară în Roma antică :

P. Care au fost cauzele sfîrşitului Republicii sclavagiste romane ?

E_1. Cauzele sfîrşitului Republicii sclavagiste romane au fost răscoalele sclavilor, ca aceea condusă de Spartacus, creşterea exploatării ţărănimii şi lupta acesteia pentru pămînt, lupta dintre conducătorii armatei, nemulţumirile plebei etc.

E_2. Un alt motiv îl reprezintă decăderea agriculturii şi a armatei. Toate acestea ne arată că vechea formă de conducere a statului nu mai putea apăra dominaţia nobilimii.

Elevii sînt conduşi spre explicarea instaurării dictaturii militare ca formă de conducere a statului, prin condiţiile sociale, economice care au impus-o subliniindu-se totodată faptul că aceasta a dus la concentrarea întregii puteri de conducere în mîna unui singur om. În cadrul verificării temei respective, surprindem următorul dialog :

P. Ce înseamnă dictatura militară ?

E_1. Dictatura militară înseamnă o formă nouă de conducere a statului, în care dictatorul are puteri depline.

Să urmărim, de asemenea, şi modul în care li s-a explicat elevilor „democraţia sclavagistă", ca forma cea mai înaintată de conducere pentru perioada respectivă, deoarece toţi cetăţenii statului atenian puteau participa la conducerea acestuia.

P. Care au fost consecinţele reformelor lui Clistene ?

E_1. Una dintre consecinţele reformelor lui Clistene constă în întărirea democraţiei ateniene.

P. În ce a constat această întărire a democraţiei ?

E_2. Această întărire a democraţiei a constat în faptul că funcţiile de conducere în stat încep să fie plătite şi deci pot participa la conducerea statului şi cei săraci.

P. Democraţia ateniană am văzut că are şi limite. Cine nu putea să participe la conducerea statului ?

E_3. La conducerea statului nu puteau participa străinii, adică cei care nu aveau părinţi atenieni, soldaţii şi femeile.

P. Totodată, ce se menţine în Atena ?

E_4. În Atena se menţine sclavia şi de aceea democraţia ateniană se numeşte democraţie sclavagistă.

Pentru clasa a V-a, la nivelul de cunoştinţe istorice pe care îl au elevii, în funcţie şi de posibilităţile lor de înţelegere şi de generalizare a fenomenelor istorice, o astfel de explicaţie a noţiunii nu poate asigura cuprinderea întregii ei sfere, ci doar a unor note definitorii ale acesteia. De-abia în clasele mari, în liceu, acumulînd un bagaj mare de cunoştinţe de la diferitele discipline, vor putea elevii să sesizeze sensul real al democraţiei şi specificul democraţiei sclavagiste. Totuşi, şi în clasa a V-a profesorul reuşeşte să ofere o imagine privitoare la prezenţa maselor în rezolvarea treburilor obşteşti. Ni se pare relevabil mai ales faptul că elevii sînt conduşi la înţelegerea specificului diferitelor forme de organizare a statelor antice în funcţie de gradul de participare a maselor la viaţa politică. După cum am văzut din fragmentul de protocol citat, elevii au sesizat faptul că democraţia ateniană, nepermiţîndu-le sclavilor — care reprezentau o parte im-

portantă a populației — să participe la conducerea statului, era de fapt o „democrație sclavagistă".

Pornind de la același criteriu de analizare a fenomenelor de conducere a statului, se va face și explicarea noțiunii de „republică aristocratică sclavagistă" :

P. Cine conducea în perioada republicii statul roman ?

E_1. În perioada republicii, statul roman era condus de doi consuli, de adunarea poporului și de senat, format din trei sute de membri.

P. Sclavii puteau fi consuli, membri în adunarea poporului sau senatori ?

E_2. Nu, acest drept nu îl aveau decît patricienii, sclavii erau socotiți ca fiind unelte vorbitoare.

P. Deci, ca și în alte republici cunoscute în antichitate, din moment ce conducerea îi revenea aristocrației, republica romană era un stat sclavagist. Cum am numit noi această formă de conducere a statului de către aristocrație în orînduirea sclavagistă ?

E_3. Forma de conducere a statului de către aristocrație în orînduirea sclavagistă am numit-o „republică aristocratică sclavagistă".

Obișnuindu-i pe elevi să explice astfel noțiunea amintită, profesorul contribuie și la exersarea la aceștia a deprinderii intelectuale de a analiza fenomenul în funcție tot de gradul de participare la forma respectivă de conducere a statului a maselor populare și de rolul lor. Totuși, chiar și în această situație, noțiunea fiind prea complexă pentru clasa a V-a, se vor forma numai unele din notele ei definitorii.

După cum am amintit, în această clasă elevii sînt familiarizați și cu o serie de noțiuni și fenomene istorice care generează conflicte sociale și anumite transformări din viața societății. Cu note definitorii ale unora dintre aceste noțiuni complexe elevii sînt familiarizați încă din clasa a IV-a. Acum se îmbogățește conținutul lor, familiarizîndu-i cu altele noi. Ne referim la noțiuni și fenomene ca : „lupta de clasă" „orînduire socială", „destrămarea ginților", „apariția obștiilor de agricultori", „comunități teritoriale", „clase sociale", „exploatați", „exploatatori", „producători liberi", „răscoale" etc.

Printr-o analiză atentă, constatăm că în explicarea acestor fenomene se merge tot pe linia educării la elevi a deprinderii intelectuale de a le analiza corelat. Pornind de la analiza condițiilor economice, se explică apariția fenomenului, precum și consecințele existenței lui pentru statul în care a avut loc. Să exemplificăm prin modul în care li se explică elevilor diferitele forme de răscoală, căutînd să-i conducă la sesizarea conținutului noțiunii. Astfel, ei sînt familiarizați cu răscoale ale unor popoare cotropite împotriva cotropitorilor. Deși schematic (adaptat și aci posibilităților de înțelegere și de generalizare reale ale elevilor clasei a V-a), li se explică totuși cauzele și efectele acestora, precum și condițiile în care s-au desfășurat. Astfel, la lecția *Formarea și dezvoltarea statelor sclavagiste din Mesopotamia*, profesorul explică :

P. Asirienii îi asupreau foarte tare pe babilonieni și pe mezi, le impuneau biruri mari, îi jefuiau, pentru cea mai mică nesupunere, îi chinuiau cu multă cruzime. Aceasta a dus la numeroase răscoale, dintre care cea mai puternică a fost cea din anul 612 î.e.n. cînd mezii și babilonienii aliați i-au atacat pe asirieni. Ei au ars și au distrus totul, iar orașul Ninive l-au ras complet de pe suprafața pămîntului.

În cadrul lecțiilor de istorie antică, întîlnim analizate și răscoale determinate de lupta unei clase sociale împotriva exploatării de către clasa dominantă din același stat, în sînul aceluiași popor. În acest sens, la tema *Marile răscoale populare*, elevii află faptul că în timpul domniei dinastiei Han țăranii și orășenii săraci aveau o situație atît de precară, încît erau obligați pentru a-și putea plăti datoriile să-și vîndă copiii ca sclavi, contribuind astfel la întărirea sclaviei. Această situație provoacă însă mari nemulțumiri în sînul maselor exploatate, care se răscoală. Răsculații au învins armatele împăratului și au reușit să preia pentru scurt timp conducerea în stat. Au impus chiar reforme în folosul celor exploatați. Acest succes a fost însă de scurtă durată, pentru că sclavii, țăranii, orășenii săraci nu au putut să conducă statul și nici să reziste mult timp armatelor exploatatorilor. Ei au fost învinși și pedepsiți aspru. Cu toate acestea, marile răscoale populare au slăbit mult forța aristocrației sclavagiste chineze. Răscoala condusă de Spartacus — cea mai mare răscoală a clasei dominate din antichitate — este prezentată elevilor într-o lecție întreagă.

Pe linia formării aceleiași deprinderi de activitate intelectuală la elevi se merge și atunci cînd aceștia sînt familiarizați cu unele forme de organizare ale comerțului antic, ca efecte ale colonizării ca : „colonii comerciale", „colonii agricole", „centre meșteșugărești", „metropole" etc.

Formarea deprinderii intelectuale de a analiza fenomenele de suprastructură în funcție de contribuția lor la întărirea bazei economice a orînduirii care le-a generat se urmărește și la lecțiile în care li se transmit elevilor date privitoare la reforme cu importante consecințe economice și politice ca : Codul lui Hamurapi (datînd din perioada 1782—1750 î.e.n.), care legaliza sclavia, drepturile absolute ale aristocrației și regelui, sau Reformele lui Solon (594 î.e.n.). La această lecție, elevii sînt conduși să analizeze cauzele, conținutul și rezultatele lor, pentru a ajunge la concluzia că, deși au dus la scăderea puterii aristocrației prin mărirea drepturilor demosului și au stat astfel la baza democrației sclavagiste ateniene, au avut limite serioase, deoarece numai cei avuți din rîndurile demosului puteau participa la conducerea statului.

Urmărind în continuare lecțiile de istorie antică la clasa a V-a, constatăm că prezentarea istoriei apariției și dezvoltării fiecărui stat antic care se studiază în această clasă începe cu : așezarea lui geografică, respectiv condițiile naturale în care se dezvoltă statele respective și cu ocupația locuitorilor. Chiar mai mult decît atît, această prezentare se face și printr-o hartă care ilustrează așezarea geografică a statului. Nici acest lucru nu este întîmplător. Noțiunile geografice cuprinse în lecțiile și în manualul de istorie sînt foarte importante pentru înțelegerea situației economice a statului și deci și a dezvoltării social-politice a acestuia.

Astfel, analizînd *Condițiile naturale ale Egiptului antic*, elevii pot înțelege evoluția economică și deci și pe cea politică, culturală a statului. Pornind de la *Așezarea geografică și condițiile naturale ale Feniciei*, ocupațiile locuitorilor acestui stat nu vor fi o surpriză pentru elevi. Datorită așezării geografice și, legat de aceasta, a bunurilor pe care le produc, fac comerț și cu alte state. Pentru a-și dezvolta comerțul, dezvoltă navigația. În căutarea altor piețe de desfacere ei fac primele descoperiri geografice. Tot pentru dezvoltarea comerțului au nevoie de o scriere rapidă și deci creează alfabetul din 22 de litere.

Continuînd analiza dezvoltării economice a statului, pornită de la condițiile existente datorită așezării lui geografice, elevii cunosc dezvoltarea lui socială,

politică, culturală, contribuindu-se astfel tot la formarea deprinderii sus-amintite.

Prin studierea unor hărți istorice se facilitează mult înțelegerea de către elevi atît a condițiilor geografice care au stat la baza unei anumite situații economice, politice a statelor respective, cît și înțelegerea unor noțiuni complexe ca cele de „război drept" și „război nedrept". Spre exemplu, urmărind pe harta istorică desfășurarea celui de-al treilea război punic, elevilor le reiese deosebit de clar faptul că romanii sînt cei care i-au cotropit pe cartaginezi, aceștia din urmă ducînd un război de apărare și nicidecum invers, deoarece luptele s-au desfășurat pe teritoriul Cartaginei.

Pentru dezvoltarea gîndirii materialist-istorice a elevilor este important și modul în care aceștia încadrează evenimentele și fenomenele istorice în „timpul istoric". Ei pot stabili astfel asociații între evenimentele care s-au desfășurat în aproximativ aceeași perioadă de timp. În urma analizării raporturilor existente între fenomenele respective, ei pătrund mai bine semnificația lor. Astfel, elevilor le va apare destul de clar sfîrșitul Republicii romane, după ce li s-au prezentat cauzele și efectele răscoalei lui Spartacus. Constatăm faptul că profesorul, urmărind în permanență formarea la elevi a deprinderilor de activitate intelectuală în vederea educării unui sistem de gîndire, își aduce contribuția sa și la educarea deprinderii intelectuale a elevilor de a încadra un anumit eveniment istoric în ansamblul evenimentelor istorice care au avut loc în aceeași perioadă de timp în statul respectiv.

Atît prin lecții, cît și prin manualul de istorie antică pentru clasa a V-a, se contribuie de asemenea atît la educarea la elevi a deprinderilor intelectuale amintite, cît și la educarea patriotismului și a mîndriei naționale, prin modul de prezentare a unor evenimente de istorie, a imaginilor unor figuri și personalități istorice consacrate din istoria patriei.

Un loc important ocupă prezentarea diverselor aspecte economice, sociale, politice, culturale ale dezvoltării statului dac, corelate între ele, atît legate de dezvoltarea altor state antice, cît și într-un capitol separat. Eroismul dacilor este subliniat de multe ori, atît în lecțiile speciale despre daci, cît și legat de contactele avute de ei cu diverse state antice, state puternice, cu armate bine organizate. Spre exemplu, la tema *Persia*, citim în manual: „Armatele persane, urmărind triburile scitice, au năvălit și în țara noastră, în Cîmpia Dunării, cerînd — după obiceiul persan — „pămînt și apă". Dar, așa cum spunea marele Eminescu... «cum veniră se făcură toți o apă și-un pămînt». În cadrul lecției respective, profesorul le mai spune că Herodot îi caracterizează pe daci ca fiind „cei mai viteji dintre traci". Ei sînt familiarizați, de asemenea, cu legăturile comerciale existente în antichitate între traci și greci, punîndu-se astfel bazele înțelegerii de către elevi a influențelor economice, sociale și culturale grecești în țara noastră, influențe explicate totodată prin existența pe teritoriul patriei noastre, în trecut, a unor colonii grecești.

* *
*

Din această analiză făcută asupra modului de prezentare a noțiunilor de istorie în cadrul lecțiilor și al manualului de istorie antică putem afirma faptul că elevii, în clasa a V-a, nu pot reuși să sesizeze încă toate notele definitorii ale noțiunilor amintite. Rolul profesorului în clasă, ca și acela al manualului, este de

a sublinia mereu principalele note definitorii comune noţiunilor amintite, pentru ca în clasele următoare acestea să se îmbogăţească mereu.

Munca profesorului de istorie privind educarea la elevi a unor deprinderi de activitate intelectuală se realizează prin modul de prezentare a evenimentelor şi fenomenelor istorice, într-o permanentă interdependenţă, contribuind astfel la educarea unor deprinderi intelectuale legate de analiză şi sinteză, conform unor raporturi ca acela dintre : a) economic-politic-cultural ; sau : b) dintre baza economică a societăţii şi fenomenele de suprastructură pe care le-a generat, precum şi rolul avut de aceste fenomene de suprastructură în întărirea orînduirii economice respective ; sau c) analiza conţinutului real al formelor de organizare socială şi politico-administrativă a statului, în funcţie de gradul de participare a maselor la acestea ; sau d) încadrarea unui anumit eveniment istoric în ansamblul evenimentelor istorice care au avut loc în aceeaşi perioadă de timp în statul respectiv etc.

Educîndu-le elevilor asemenea deprinderi intelectuale de analizare a fenomenelor istorice, contribuim la formarea la aceştia a concepţiei, a unui mod de a gîndi materialist-istoric.

Totodată, prin concluzii ca acelea asupra războaielor greco-persane, prin caracterizarea unor personalităţi ca Pericle, Demostene, prin problemele puse elevilor spre rezolvare privitor la educaţia spartană, la trăsăturile morale ale regilor Mesopotamiei, ale lui Alcibide, la unele capodopere literare şi artistice ale antichităţii (miturile despre Prometeu, despre potop, Discobolul, poemele homerice, poemul despre Ghilgameş, prezentarea culturii dacilor) se ajunge la formarea unor noţiuni şi sentimente morale ca : umanismul, patriotismul, solidaritatea cu cei asupriţi şi exploataţi, dorinţa de a fi curajos etc.

METODE STATISTICE ÎN APRECIEREA LECTURII LITERARE LA CLASELE V—VIII

VALENTINA TUDORIU
Universitatea București

Încercînd să ne clarificăm unele probleme pe care le ridică astăzi în școala generală lectura literară, am organizat o anchetă care să urmărească în primul rînd preferințele elevilor pentru beletristică, ținînd cont de particularitățile de vîrstă și de climatul contemporan în care se dezvoltă personalitatea copilului. Cu acest prilej s-au evidențiat încă o dată sarcinile multiple ale școlii în general și ale profesorului de literatură română în special, ca și unele metode eficiente pentru stimularea pasiunii pentru lectură.

În cercetarea noastră am alcătuit o listă de întrebări (pe care o anexăm) nu prea mare și care să nu ceară răspunsuri complicate. Aceste întrebări le-am adresat la 397 elevi din 16 clase, din 5 școli bucureștene. Chestionarul a fost dat profesorului de română cu aceleași indicații pentru toate clasele. Rezultatele le-am centralizat în tabelul anexat.

Pentru a ajunge la concluzii semnificative și pentru ca aprecierile noastre să fie pe cît posibil lipsite de subiectivism, vom adopta în interpretarea datelor din tabel cîteva modele statistice preconizate astăzi în cercetarea psihologică și pedagogică mondială.

Ne-am sprijinit în studiul nostru — în măsura în care specificul obiectului nostru ne-a permis — pe sugestiile date de dr. E. Fischbein —*Metode statistice în cercetarea pedagogică* „Revista de pedagogie" nr. 5/1967) și de J. M. Faverge — *Méthodes statistiques en psychologie apliquée* — Paris, PUF, 1964, precum și de S. S. Stevens — *Mathematics Measurement and Psychophysics* — în *Hand K of Experimental Psychology*, 1951.

Pentru a sublinia importanța faptelor puse în evidență de cifrele obținute, am folosit anume etaloane sau *scări* — cum le numește literatura de specialitate — care măsoară fenomenul calitativ și cantitativ, dar mai ales într-o interdependență strictă între individ și colectivitate, între înclinațiile personale și cerințele epocii. Scara ordinală, scara nominală, scara de intervale și în sfîrșit scara de rapoarte, evidențiază complexitatea problemei puse în discuție.

Scara ordinală Acest tip de apreciere are în vedere *elevul ca personalitate individuală*, cu preferințele și posibilitățile lui. Dacă în răspunsurile lui (privitor la ce și cît citește) elevul citează, de exemplu, mai multe titluri de literatură

ştiinţifico-fantastică şi mai puţine titluri de volume de aventuri sau basme, recomandările profesorului pentru lectura la această vîrstă trebuia să meargă, cu o anume prioritate, în direcţia pasiunii copilului.

Stimularea interesului pentru alte domenii decît cel enunţat de elev se face de obicei cu ajutorul şcolii (recomandări bibliografice la alte materii, ştiinţă popularizată, romane de călătorii, de descoperiri) familiei, colectivului de clasă etc.

Un alt aspect. În ancheta noastră, la aceeaşi clasă, am găsit fişe cu 2—3 titluri şi altele cu 10—12. Profesorul de română trebuie să descopere factorii subiectivi sau obiectivi care împiedecă sau încurajează lectura unui copil, definindu-şi astfel o atitudine diferenţiată faţă de elevii săi.

Scara nominală are în vedere nu individul, ci o colectivitate.

Efectuînd ancheta „ce şi cît se citeşte" ne-am edificat asupra cîtorva probleme. 1) Interesul elevilor pentru un gen de literatură sau altul. Astfel, ne-am convins că unii elevi preferă literatura de aventuri, alţii pe cea ştiinţifico-fantastică, foarte mulţi povestirile realiste, foarte puţini poezia.

2) Mai mult decît atît, am putut urmări gustul pentru un anumit tip de literatură în funcţie de vîrstă. Astfel, nu este lipsit de importanţă pentru profesor faptul că în clasa a V-a, de pildă, citesc 62% din elevi basme în timp ce în clasa a VIII-a doar 5,5%, sau că povestiri realiste sînt citite de 47,5% elevi în clasa a V-a şi de 88% în clasa a VIII-a.

Numai din această sumară observaţie decurge, pentru profesor sarcina de a sugera titluri pentru lectură în mod diferenţiat. Totuşi, pentru ca concluziile să reflecte în profunzime fenomenul, observaţiile trebuie să ţină seama de o pluralitate de factori, care se determină şi se condiţionează reciproc.

Uzînd la această scară de cîteva modalităţi statistice generale cum ar fi: media, variaţia, coeficienţii de corelaţie etc., vom reuşi să descoperim fenomenului exprimat printr-o cifră, multiplele lui aspecte, şi ca urmare variatele sarcini ce revin profesorului de literatură.

Media: să luăm de exemplu două clase paralele ale aceleiaşi şcoli, Liceul nr. 10. În clasa a VIII-a A sînt copii care au scris la rubrica romane realiste 10—15 titluri din literatura română şi universală. Unii dintre ei au făcut lectura în limba străină respectivă. Dar, în aceeaşi clasă avem şi fişe cu cîte 2-3 titluri, unele din ele stîrnind incertitudine. De pildă, un elev a scris între cele trei titluri *Moş Goriot*, dar în dreptul numelui autorului a pus un semn de întrebare. E posibil să fi uitat numele autorului, dar e tot atît de posibil să fi trecut acest titlu din auzite de la colegi, mai ales că această carte revine în fişa multor elevi din clasă.

La clasa a VIII-a C nu avem asemenea extremităţi. Elevii au citit un număr relativ constant de titluri, între 5 şi 10.

Faţă de aceste două tipuri de clasă, la care media este aproximativ egală, profesorul are datorii diferite. Coeficienţii de corelaţie privesc şi mai mult pe profesor, impunîndu-i metode diferite prin care să difere nu atît de la clasă la clasă, cît şi de la elev la elev. El trebuie să cunoască aptitudinile elevului şi la celelalte materii, capacitatea lui de a fi egal, activ la toate obiectele de învăţămînt sau la una dintre ele. Se propune aplicarea de teste diferite (pe materii) şi astfel, din compararea datelor, să se observe dacă rezultatele variază sau sînt concomitente. Pentru creionarea personalităţii elevului, profesorul de română ar putea realiza aceste deziderate cu ajutorul profesorilor-diriginţi sau simplu, ori-

entîndu-se după notele din catalog obținute la alte materii. Pasiunea pentru romanele științifico-fantastice de exemplu și notele bune obținute la științele naturii sau la fizică și chimie etc. pot presupune de multe ori determinarea reciprocă, ceea ce nu este lipsit de importanță pentru profesorul de română, care dorește să cîștige în elevul respectiv un cititor constant și pasionat.

Scara de intervale se referă la etalonul de măsură care-i permite profesorului de literatură română o ierarhizare a claselor între ele, în aceeași școală. Acest etalon de măsură ar trebui să reprezinte media posibilităților elevilor din școala respectivă. După cum se cunoaște, acest etalon (scară) este variabil, depinzînd de o pluralitate de factori subiectivi și colectivi, în primul rînd de accepțiunea fiecărui profesor dată lecturii literare. Profesorii care înțeleg această cerință a programei ca o continuare a lecturilor operelor studiate în clasă vor fixa un etalon de măsură, ceilalți, care acordă lecturii literare sensul larg care vizează nu numai informația, ci formația culturală, vor fixa evident un alt etalon de măsură, (factori subiectivi). Stabilirea acestei scări de intervale mai este determinată și de condiții obiective, ca de pildă, existența școlii respective într-un centru cultural sau nu. Evident, în aceste condiții profesorii nu-și pot propune același etalon de apreciere (factori obiectivi).

Scară de rapoarte. Această scară presupune o condiție în plus față de cele discutate anterior. Este vorba de un *punct de plecare, de un etalon general.* Poate că astăzi, mai mult ca oricînd, se pune problema unui asemenea etalon. Epoca marilor transformări, a uriașului progres tehnic, a mijloacelor ultramoderne și ultra rapide de transport, obligă școala românească la fixarea unui etalon la valoarea mondială. Evident, sarcina aceasta solicită în plus pe profesorul de literatură română. I se cere în primul rînd ca el să fie un om de cultură, permanent la curent cu mișcarea de idei contemporană. Aceasta îl ajută ca etalonul de măsură fixat în școală să nu fie depășit de vremuri.

Iată, de exemplu, că din statistica noastră se face remarcată pasiunea pentru problemele micro și macro-cosmosului, în timp ce interesul pentru literatura de război, de exemplu, este scăzut. În listele bibliografice, alături de Jules Verne, Sadoveanu, Creangă, apar Kafka, J. Steinbeck, Faulkner, Thomas Mann, nu numai nume noi, ci și formule literare noi. Este adevărat, nu sînt atît de frecvente ca titlurile de opere clasice, dar marchează un început. Faptul că aceste titluri nu figurează în programa școlară nu trebuie să constituie un motiv care să sugereze profesorului o atitudine reprobatoare (fapt întîlnit în unele școli). Aparițiile editoriale de o mare varietate, ca și publicitatea care se face cu ajutorul radioului și televiziunii găsesc în preadolescentul gata să citească ceea ce nu i se cere la școală un mediu sensibil și receptiv.

Pentru o mai semnificativă discuție de concluzii privind, *Scara de rapoarte,* acest etalon general care să respire aerul contemporaneității, am comparat datele anchetei noastre cu datele altor două anchete mai vechi. Este vorba de ancheta realizată de Eug. Marinescu și publicată în 1938 în *Analele de psihologie* vol. I și de volumul lui Lucian Bologa *Lectura tineretului* — Cluj 1933.

Asemănări între statistica noastră și cele două amintite există.

1) În primul rînd că lumea copilăriei este încă lumea poveștilor. Elevii claselor V-VI, adică ai vîrstei de 11-13 ani, se desprind încă greu de lumea plină de poezie a legendei.

2) Ruperea se face pe nesimțite și pasiunea pentru romanul de aventuri îi ia locul, pentru că ea răspunde în acest moment căutărilor acestei vîrste.

După această vîrstă, lectura basmului nu mai răspunde unei necesități sufletești motivată psihologic, ci mai degrabă unui interes estetic.

În statistica 1933 : 11—13 ani — basme 69—76%
11—13 ani — aventuri 17% și 45%
13—16 ani — basme 49%
13—16 ani — aventuri 61%

În ancheta noastră evoluția este similară :

clasa a V-a — 62% basme
clasa a V-a — 51% aventuri
clasa a VIII-a — 5,5% basme
clasa a VIII-a — 57% aventuri

Deci pînă la 12—13 ani predomină basmele și după această vîrstă aventurile.

3) O altă caracteristică comună este deplasarea accentului spre preferința pentru proza realistă, astfel că în jurul vîrstei de 15 ani rivalizează cu literatura de aventuri, avînd chiar o oarecare pondere.

Statistica Bologa dă : proza realistă 50%
aventuri 25,2%

Statistica noastră indică : proza realistă 88%
aventuri 57%

Dar între două statistici există și deosebiri esențiale și aceasta marchează după părerea noastră caracteristicile fiecărei epoci.

Deosebirile se referă nu atît la etape, cît la conținutul preocupărilor caracteristice etapelor.

În statistica Bologa, ca și în statistica noastră, pentru vîrsta de 11—13 ani de exemplu, în general se păstrează preferința pentru literatura de aventuri și basme. La copiii mai mari, în statistica noastră, pentru basm procentele sînt mult mai mici. Cum se explică această diferență de procente acum ? La copiii zilelor noastre apar elemente noi. Am mai pomenit de pasiunea pentru micro și macrocosmos, de formele literare noi.

Trebuie să mai observăm preocuparea pentru romane de etică și filozofie, de știință popularizată, atenția dată unor scriitori și formule literare „la modă", care nu trebuie înțeleasă numai ca o tendință de bravadă, explicabilă psihologic la preadolescenți, ci și ca un rezultat incontestabil al unui alt gust artistic, influențat de contextul social-cultural în care trăiește elevul.

Alți factori contemporani sînt teatrul, cinematograful, televiziunea, elemente noi de cultură care au intrat masiv și s-au contopit în realitatea cotidiană, contribuind la răspîndirea artei, la stimularea gustului pentru citit în multe domenii și în variate formule literare.

Nu ne-am propus să subliniem nici cîștigurile și nici pierderile acestor mijloace moderne de răspîndire a culturii, ci doar să subliniem deocamdată că prezența lor lărgește considerabil posibilitatea de informare, contribuie evident la sensibilizarea individului pentru artă și deci pentru literatură, îl familiarizează permanent cu noul.

E rolul profesorului însă să convingă că radioul, televiziunea, cinematograful, fixează doar jaloane, oferă numai mostre, informează permanent, ajută sugestiv procesul de însușire a unei culturi literare. Dar asimilarea organică și temeinică,

formarea gustului artistic. se desăvîrşesc în activitatea nemijlocită, independentă, meditativă, tăcută a lecturii, că acest act al lecturii nu poate fi substituit şi cîştigurile lui sînt imense. În primul rînd, el are ca urmare directă o îmbogăţire a limbajului, o colorare a expresiei, capabilă să acopere cele mai fine nuanţe de simţire, dînd în general o formă literară exprimării. În al doilea rînd, un aspect de conţinut. Parafrazîndu-l pe Schiller în *Scrisori asupra educaţiei estetice,* putem spune că lectura operelor artistice produce acea stare de armonie lăuntrică favorabilă moralităţii, că lectura e un act cu prilejul căruia omul găseşte acel moment preţios şi necesar de a fi cu sine însuşi, de a medita, de a trăi bucuria interioară a ideilor, de a contempla o lume, un univers.

Privind lectura literară în şcoală nu doar ca o completare a operelor citite în clasă, ci ca un moment menit să deschidă copilului porţile largi spre lumea cărţilor, ea îşi poate atinge scopul, numai dacă profesorul de literatură îşi propune să o acorde cu individualitatea copilului privit ca un membru al unei anumite colectivităţi la un anumit stadiu de receptivitate artistică, să-i dea acea notă nouă a realităţilor artistice contemporane.

CHESTIONAR

1. Ce cărţi aţi citit în timpul vacanţei de vară?
(titlul şi autorul)
2. Ce carte v-a plăcut mai mult şi de ce?
3. Ce cărţi preferaţi
— poveşti;
— aventuri;
călătorii sau cu subiect istoric, de filozofie, ştiinţă, etică, sociale;
— poezii;
— nuvele şi romane;
— teatru;
4. Vă însemnaţi ceva din cărţile citite?
5. Ce material critic aţi citit despre opere şi autori cunoscuţi?
6. Ce colecţii vă plac? (Cutezătorii, Clubul temerarilor, Biblioteca şcolarului... etc.).

Lectura efectuată							
Nr. de elevi		Basme	Cartea de aventuri	Lucrări ştiinţifico-fantastice	Romane	Poezii	Nuvele, schiţe
clasa a V-a	61 elevi	62%	51%	31%	47,5%	33%	—
clasa a VI-a	109 elevi	33%	60%	31%	47%	22%	34%
clasa a VII-a	44 elevi	9%	61%	41%	77%	20%	18%
clasa a VIII-a	183 elevi	5,5%	57%	27,5%	88%	24%	12%

ROLUL SIMBOLULUI ÎN PREDAREA CUNOŞTINŢELOR DE CHIMIE ÎN ŞCOALA GENERALĂ

VERONICA FERARINI
cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Evoluţia rapidă în ultimele decenii a ştiinţelor în general şi a chimiei în special a dus la apariţia unei problematici noi în ceea ce priveşte volumul şi calitatea cunoştinţelor de chimie predate în şcoală, care să contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Predarea chimiei în şcoală şi mai ales în primele clase (clasele a VII-a şi a VIII-a ale şcolii generale) reliefează o serie de dificultăţi care aparţin procesului cunoaşterii în general şi specificului chimiei în particular. Referindu-ne la acesta din urmă ne gîndim la dublul caracter al noţiunilor de chimie : pe de o parte, caracterul teoretic-explicativ, iar pe de altă parte, caracterul lor practic-aplicativ.

Pornind de la ideea că dinamica învăţării chimiei în şcoală trebuie să urmeze o anumită logică specifică obiectului de învăţămînt ne-am propus să analizăm modul cum sînt introduse, dezvoltate şi folosite în şcoala generală unele noţiuni teoretice fundamentale de chimie, cu deosebită valoare practică.

Ne-am oprit, şi nu întîmplător, asupra uneia din teoriile de bază ale chimiei, teoria atomo-moleculară, care structurează în modul cel mai general cunoştinţele de chimie predate în şcoală.

Ideile de bază ale acestei teorii despre atomi şi molecule, precum şi definirea şi evoluţia acestor noţiuni au marcat momente importante în cercetarea şi în stabilirea unor corespondenţe între structură, compoziţie şi proprietăţile substanţelor.

Teoria atomo-moleculară — aşa cum se tratează în şcoală — este una din teoriile care prin ideile sale *serveşte drept suport explicativ* în studiul substanţelor şi fenomenelor chimice abordate ulterior. Formularea în cadrul teoriei atomo-moleculare a concepţiilor despre atomi şi molecule ca sisteme integrale, componente ale substanţelor chimice, a sintetizat stadiul cercetărilor în acest domeniu şi totodată a dus la stabilirea convenţională a unui mod propriu de transpunere grafică a acestor sisteme prin intermediul simbolisticii chimice.

Vom analiza, foarte sumar, în cele ce urmează importanţa semnificaţiei simbolisticii în chimie şi în legătură cu aceasta modul cum este introdusă şi folosită în lumina unei motivaţii adecvate noţiunea de „simbol chimic".

Simbolul chimic — introdus în chimie la începutul secolului trecut — a servit ca mijloc de comunicare mai facilă, şi a apărut din necesitatea de a stabili un limbaj propriu chimiei, universal, comun, accesibil şi comod. Noţiunea de simbol, prin definiţia ce i s-a dat, se raportează direct la valoarea sa ca modalitate de exprimare, a servit şi continuă să servească în acest scop.

Dacă simbolul chimic — ca semn distinctiv — din punct de vedere grafic a rămas acelaşi ca pe vremea lui Berzelius, conţinutul său ca noţiune s-a schimbat, în sensul îmbogăţirii semnificaţiei sale, care prin prisma cercetărilor moderne devine mai profundă, mai completă, mai complexă. Se cuprind în sistemul periodic peste 100 simboluri chimice care constituie reprezentările convenţionale

ale unui număr egal de atomi de elemente diferite; semnificația simbolului chimic nu este însă numai calitativă, distinctivă în sensul diferențierii unor specii de atomi, ci și una cantitativă, dînd indicații precise asupra cantității de substanță pe care o exprimă.

Această dublă semnificație calitativă și cantitativă se regăsește și în cazul formulelor chimice. Reflectînd relațiile ce se stabilesc între atomii componenți ai unei molecule în condiții bine determinate, formulele chimice, reuniune de simboluri, nu se construiesc la întîmplare, ci sînt rezultatul unor investigații teoretice și de laborator pe baza cărora se pot reda structuri din cele mai complicate ale diferitelor substanțe. Mai mult decît atît, transformările chimice ale substanțelor — fenomenele chimice — faza inițială și finală a unei reacții sînt exprimate în scris tot cu ajutorul simbolurilor, tot cu ajutorul formulelor. Ca urmare, valoarea teoretică a simbolului chimic raportată la conținutul noțiunii pe care o reprezintă este subliniată și de frecvența cu care acesta este utilizat în scrierea formulelor și a ecuațiilor chimice. Dovedindu-se indispensabil în nenumărate situații în care constituie cel mai comod și mai simplu mod de exprimare, simbolul chimic are o însemnătate practică de necontestat.

Simbolistica în chimie reprezintă aparatura nelipsită atît specialistului, cît și elevului, care în clasa a VII-a a școlii generale face cunoștință cu un nou obiect de învățămînt — chimia.

Pentru a vedea în ce context apare, cum se prezintă și cum se folosește această însemnată noțiune, am studiat programa și manualul pentru clasele a VII-a și a VIII-a din anul școlar 1968—1969 și am constatat că problema introducerii simbolului chimic ocupă un loc important, dar nu pe măsura semnificației pe care o are ca modalitate de exprimare a unei noțiuni fundamentale de chimie. Astfel, în cadrul capitolului *Structura substanțelor* se prezintă din punct vedere istoric, pe scurt, etapele evoluției noțiunilor de atom și moleculă din antichitate pînă la formularea teoriei atomo-moleculare, definindu-se noțiunile respective. Mai mult decît atît, se arată prin desene modul cum a reprezentat Dalton la începutul secolului al XIX-lea atomii și moleculele. Excesul de astfel de semne, care au avut un anumit sens și au marcat la vremea respectivă preocupările de a se folosi desenele ca „prescurtări" pentru atomi sau molecule, desene care astăzi sînt total depășite, poate duce la o falsă concluzie despre importanța lor actuală, concluzie sugerată chiar de textul care le însoțește. Citățm: „Am mai văzut din experiența 1 că prin încălzire oxidul de mercur se descompune în oxigen și mercur În această reacție de descompunere, moleculele de oxid de mercur se desfac în atomi de mercur și atomi de oxigen. În aer, atomii de oxigen se unesc cîte doi, pentru a forma molecule de oxigen, deoarece ei nu rămîn izolați. *Aceste reacții chimice le putem reprezenta prin scheme astfel*" : (sublinierea ns.).

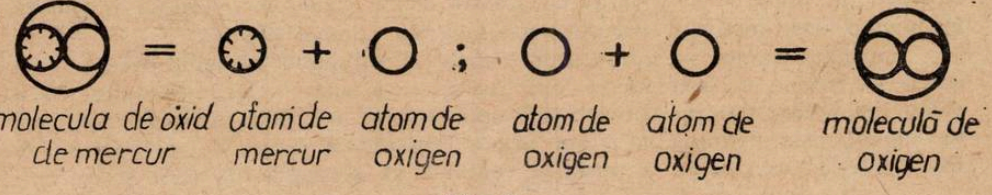


Fig. 3

[1] Eug. Tarangul, *Chimie. Manual pentru clasa a VII-a*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 56.

Lecţia despre molecule şi atomi se sfîrşeşte aici, lăsînd impresia, cel puţin pentru un timp, că acesta este un mod curent şi actual de reprezentare a atomilor şi moleculelor.

După cîteva lecţii, în care se tratează despre masa atomică şi masa moleculară, elementul chimic, metal, nemetal, se abordează în sfîrşit, în încheierea capitolului menţionat, problema simbolului chimic, care se rezumă la definiţia atribuită simbolului şi la cîteva informaţii sumare despre semnificaţia sa. Citäm: *„Simbolul chimic al unui element este litera sau sînt literele cu care se notează un element în mod convenţional în chimie.* Fiecare element chimic are deci simbolul său. Simbolul unui element chimic reprezintă un atom din elementul respectiv ; de exemplu, *O* înseamnă un atom de oxigen, *Fe* un atom de fier, *S* un atom de sulf etc. Simbolul chimic a fost introdus în toate ţările şi astfel a devenit un semn convenţional internaţional, pentru notarea elementelor chimice. La sfîrşitul manualului se găseşte un tabel care cuprinde toate elementele chimice şi simbolurile lor". [2]

Pentru fixarea prin întrebări recapitulative, dintr-un număr de 16 întrebări afectate acestui capitol, ultima a 16-a, se referă şi la simbolul chimic : „Ce este simbolul chimic şi ce reprezintă el ?"

Am urmărit — în cadrul şcolii generale — modul în care elevii sînt deprinşi să folosească simbolurile şi formulele chimice atît pentru reprezentarea unor substanţe chimice, cît şi a transformărilor acestora şi am constatat că atenţia acordată acestei noţiuni este minoră comparativ cu valoarea metodologică pe care şi-o demonstrează de fiecare dată cu prilejul studiului diferitelor substanţe chimice. Practic, chiar din capitolul următor — intitulat *Oxigenul, aerul* — se precizează locul de primordialitate al simbolului chimic în raport cu celelalte cunoştinţe despre elementele sau substanţele chimice. Astfel, sub titlul lecţiei *Oxigenul, aerul* este inserată specificaţia, simbolul chimic : O.

Dar, în afară de faptul că sub numele elementului chimic se scrie simbolul, în cuprinsul acestei lecţii sau al altora simbolul nu mai apare sub nici o formă, nici ca reprezentare pentru elementul respectiv, nici ca reuniune cu alte simboluri în formulele substanţelor cu care se operează în conţinut. Neutilizarea lui face ca nici fenomenele chimice studiate în aceste capitole să nu poată fi reprezentate prin reacţii, respectiv prin ecuaţii chimice, deşi în cuprinsul lecţiilor se studiază multe experienţe care comportă folosirea unui număr destul de mare de substanţe chimice. Se practică deci, în această etapă, predarea şi implicit învăţarea chimiei fără alfabetul ei : chimia fără simboluri, fără formule, fără reacţii.

Consultînd planificările calendaristice trimestriale ale unor profesori care predau în clasa a VII-a, am constatat că se prevede folosirea noţiunii de simbol şi operarea cu această noţiune abia după începutul trimestrului al doilea al anului şcolar. Am căutat să vedem în acest caz cum e rezolvată, în lumina indicaţiilor programei analitice, problema transpunerii în scris — pînă la introducerea simbolurilor şi formulelor chimice — a fenomenelor care se studiază ca de ex : reacţia de descompunere şi de combinare, proprietăţile chimice ale oxigenului şi hidrogenului etc., care în mod curent se reprezintă în scris prin ecuaţii chimice ca expresie a dinamicii interne a atomilor şi moleculelor în anumite condiţii date.

Am găsit în cuprinsul capitolelor respective descrieri amănunţite ale tuturor experienţelor, ale desfăşurării reacţiilor chimice, ale unor aparate, dar

[2] *Op. cit.*, p. 61.

aspectul utilizării simbolisticii chimice e cu totul neglijat. De exemplu: „Reacția chimică dintre acidul clorhidric și zinc, care am văzut că este o reacție de înlocuire *o putem reprezenta* (sublinierea noastră) în felul următor': [3]

acid clorhidric	+	zinc	=	*clorură de zinc*	+	*hidrogen*
soluție incoloră		metal cenușiu		soluție incoloră		gaz incolor

Rezerva manifestată în legătură cu momentul introducerii, și mai ales al utilizării simbolurilor și formulelor chimice, nu este justificată, cu atît mai mult cu cît elevii operează cu simboluri în matematică încă din clasa a V-a și la fizică din clasa a VI-a. Greutățile întîmpinate de profesorul de chimie în procesul de introducere și operare cu simboluri chimice sînt în mare măsură înlăturate prin existența precedentelor create în matematică și fizică; în aceste condiții favorabile, prin analogie, insistîndu-se asupra particularităților, elevii pot asimila noțiunea de simbol chimic după primele ore de familiarizare cu specificul obiectului.

Cunoscînd multiplele avantaje ale folosirii simbolisticii în chimie, am experimentat (pe baza unei programe restructurate pentru clasa a VII-a) *, în cadrul teoriei atomo-moleculare, introducerea noțiunii de simbol chimic ca modalitate de reprezentare în scris a atomului, arătînd cu acest prilej semnificațiile pe care le are, valoarea sa metodologică, necesitatea de a cunoaște simbolurile elementelor chimice. Cunoștințele respective au fost întărite și au căpătat un suport și mai temeinic în lecțiile următoare, cînd, vorbind despre molecule, respectiv despre substanțele compuse, elevii au putut să observe, prin reprezentarea în scris a diferitelor molecule ale unor substanțe, că formulele chimice sînt constituite din simboluri asociate într-un anumit mod. Și cu acest prilej, profesorul a accentuat, ca și în cazul simbolului, caracterul convențional al acestor semne grafice, calitatea lor de instrumente de operare specifice chimiei. S-au întregit cunoștințele despre simbolurile chimice cu noțiunile de indice și coeficient și cu semnificațiile acestora; consolidarea acestor cunoștințe s-a făcut sistematic, succesiv și gradat, în lecțiile despre molecule, formule, reacții și ecuații chimice etc. Deosebita importanță a însușirii și aplicării simbolisticii chimice nu a fost accentuată numai teoretic la lecțiile respective, ci s-a demonstrat practic, o dată cu studiul diferitelor tipuri de reacții chimice și ulterior în predarea hidrogenului și oxigenului.

Pentru a ne convinge de eficiența conținutului și metodicii aplicate în cadrul experimentului, am sondat în primul rînd calitatea cunoștințelor, care să ne dea implicit indicații și asupra cantității de informații înregistrate de elevi. Astfel, referitor la noțiunile de simbol și de formulă chimică am cerut elevilor să arate — într-o probă de control dată la sfîrșitul lunii octombrie — semnificațiile unor simboluri și formule care să includă în reprezentare indici și coeficienți.

Vom exemplifica cu două asemenea reprezentări: Am scris pe tablă simbolul chimic al cuprului (Cu) și trei molecule de metan (3 CH_4), cerînd elevilor să ne explice semnificația acestor reprezentări. Răspunsurile obținute sînt mult asemănătoare în conținut, diferențele aparțin stilului de exprimare al fiecărui elev, care în general, la nivelul clasei a VII-a, nu e deplin format, prezentînd unele stîngăcii.

[3] *Op. cit.*, p. 88.

* Experimentele s-au desfășurat la două clase, a VII-a la Școala generală nr. 122 și Liceul nr. 3 „I. Neculce" din București

Citãm cîteva răspunsuri date de elevii clasei a VII-a D de la Şcoala nr. 122 şi ai clasei a VII-a C de la Liceul nr. 3 „I. Neculce" :

Elevul B. E. răspunde : „*Cu* — reprezintă un atom de cupru, este în acelaşi timp simbolul elementului chimic cupru ; are o dublă semnificaţie : 1) este vorba despre felul atomului, despre elementul chimic cupru ; 2) este vorba despre numărul atomilor, în cazul nostru un singur atom".

„*3* CH_4 — reprezintă 3 molecule de metan ; molecula de metan este formată din 1 atom de carbon şi 4 atomi de hidrogen ; în total sînt 15 atomi (3 de carbon + 12 de hidrogen)".

Alt elev răspunde : „*Cu* este simbolul chimic al cuprului. Simbolul chimic este reprezentarea prescurtată a unui atom. *3* CH_4 reprezintă trei molecule de metan. Metanul este o substanţă compusă dintr-un atom de carbon şi patru de hidrogen". Şi mai departe : „...3 este un coeficient care ne-a arătat 3 molecule de metan, CH_4 este formula chimică *3* $CH_4 \rightarrow 3\ C + 12\ H$".

Din conţinutul răspunsurilor la probele de control şi la lecţiile experimentale am desprins concluzia că plasarea integrală a capitolului despre structura substanţelor în introducere în studiul chimiei, nu numai că nu prezintă dificultăţi deosebite, dar formează de la început deprinderea de a folosi pe lîngă un limbaj verbal adecvat şi instrumentul de exprimare în scris caracteristic chimiei.

Am verificat eficienţa acestui sistem de prezentare a cunoştinţelor în toate lecţiile care au urmat. Astfel, în lecţia *Hidrogenul*, cînd s-au predat metodele de obţinere a hidrogenului din apă, s-a explicat că una din aceste metode este electroliza apei. Ajungînd la scrierea reacţiei, un elev a fost solicitat să scrie la tablă reacţia de obţinere a hidrogenului din apă. Fără nici un fel de dificultate elevul a reprezentat corect fenomenul chimic prin ecuaţia respectivă. La fel în cazul obţinerii hidrogenului din zinc şi din acid clorhidric un elev a scris ecuaţia reacţiei, arătînd totodată şi tipul de reacţie (reacţie de înlocuire simplă).

★

Concluziile care se desprind din studiul problemei abordate pledează pentru restructurarea şi încadrarea cunoştinţelor despre structura substanţelor în aşa fel încît ele să poată deveni în timp util elemente de bază ale exprimării prin scris în chimie, ale *formării limbajului chimic.*

Este vorba în speţă despre faptul că posibilităţile intelectuale ale elevilor de clasa a VII-a nu trebuie minimalizate în procesul de însuşire a unor cunoştinţe de chimie care prezintă un oarecare grad de abstractizare. Principiul punerii de acord a logicii ştiinţei cu logica didactică pledează în acest caz tocmai pentru găsirea celor mai potrivite soluţii în ceea ce priveşte introducerea şi dezvoltarea unor noţiuni fundamentale.

Privită sub acest aspect, problema abordării simbolisticii în chimie apare, din orice unghi este privită, ca o problemă esenţială pentru chimie, cu o dublă şi egală însemnătate teoretică şi practică pe care elevii trebuie să o cunoască în anumite limite încă din primele ore de chimie.

APRECIEREA PRIN NOTE A ELEVILOR LA EDUCAŢIA FIZICĂ (CLASE, SEX, VÎRSTĂ BIOLOGICĂ)

Conferenţiar univ. C. I. BUCUR
doctor în educaţie fizică

Evoluţia cu paşi repezi a ştiinţei educaţiei fizice în epoca contemporană impune şi necesitatea modernizării continue a sistemului nostru de educaţie fizică, îndeosebi în compartimentul educaţiei fizice din învăţămînt, unde este cuprinsă întreaga masă a tineretului.

Unul din neajunsurile sistemului tradiţional de educaţie fizică îl constituie şi sistemul de notare după clase şi sex, deci după vîrsta cronologică, fără diferenţierea elevilor care din punct de vedere biologic sînt foarte bine dezvoltaţi sau au o anumită întîrziere în dezvoltarea morfo-funcţională a organismului. Acest neajuns a dus la situaţia ca *nota la educaţia fizică* (în special la probele de atletism, programate în trimestrul I şi III) *să nu constituie un echivalent real al progreselor realizate de elevi pe parcursul unei anumite perioade de lucru* şi nici un stimulent pentru îmbunătăţirea pregătirii fizice a tineretului.

Pentru remedierea acestei situaţii, pentru asigurarea unei pregătiri atletice progresive în cursul şcolarităţii, ca pregătire fundamentală pentru celelalte ramuri sportive, apreciem că este timpul ca să se treacă de la forma actuală tradiţională de notare după vîrsta cronologică, dovedită ca necorespunzătoare şi depăşită, la sistemul de notare după grupele de vîrstă biologică.

Ţinînd seama de studiul experimental iniţiat de Centrul de cercetări ştiinţifice Timiş, în colaborare cu Facultatea de educaţie fizică din Timişoara (1967—1968), considerăm că folosirea acestui criteriu ar duce la eliminarea empirismului şi a situaţiilor de echivoc în aprecierea progreselor realizate de elevi la educaţia fizică şi ar înlătura definitiv acordarea aşa-ziselor „note de complezenţă".

Împărţirea colectivului fiecărei clase (separat băieţi şi fete) ar urma să se facă la începutul fiecărui an şcolar pe baza datelor antropometrice (talie, greutate, perimetru toracic) înregistrate de organele din reţeaua sanitară în fişele medicale ale fiecărui elev, după cum urmează :

— *Grupa A*, care să cuprindă elevii insuficient dezvoltaţi.
— *Grupa B*, care să cuprindă elevii cu o dezvoltare fizică normală.
— *Grupa C*, care să cuprindă elevii supradezvoltaţi.

Criteriul principal de apreciere pentru împărţirea colectivului clasei *în cele 3 grupe de vîrstă biologică* (după dr. V. Catina şi colab.) *se propune ca să fie înălţimea, coroborată cu greutatea şi perimetrul toracic* în modul următor :

1. Elevii care au o înălţime care depăşeşte media nivelului de dezvoltare fizică a băieţilor şi fetelor din Republica Socialistă România. (Tabelele I, II, III şi IV din instrucţiunile Ministerului Sănătăţii şi Ministerului Învăţămîntului) cu +2 şi +3 sigma şi mai prezintă la una dintre celelalte două date antropometrice (greutate sau perimetru) o depăşire a mediei cu +2 şi +3 sigma ar urma să fie *încadraţi în grupa C.*

2. Elevii care au o înăltime sub media nivelului de dezvoltare fizică a băieţilor şi fetelor din Republica Socialistă România cu —2 şi —3 sigma şi prezintă la una dintre celelalte două date antropometrice (greutate şi perimetru) o valoare sub —2 şi —3 sigma ar urma să fie *încadraţi la grupa A.*

3. Restul elevilor ar fi *repartizaţi din oficiu la grupa B.*

Aprecierea diferenţiată la probele de atletism (trimestrul I şi III) s-ar putea efectua mai exact pentru fiecare clasă pe baza subîmpărţirii colectivului în cele 3 grupe de vîrstă biologică, iar calcularea notelor în raport cu performanţa înregistrată de fiecare elev s-ar putea efectua foarte operativ, simplu şi rapid, după tabelele de calcul (Bucur-Belba-Schmitz) elaborate în acest scop.

Apreciem că sistemul de notare propus de noi *după criteriul vîrstei biologice* ar putea contribui la definitivarea unui sistem de notare în educaţia fizică a elevilor concomitent cu stabilirea prealabilă unitară a probelor şi normelor de control la atletism pe clase, vîrstă şi sex, în raport cu potenţialul real al tineretului. De asemenea, considerăm că rezolvarea acestei probleme ar contribui nemijlocit şi la schiţarea unor programe minimale la disciplina educaţiei fizice pentru învăţămîntul de toate gradele, ca premisă de lucru pentru elaborarea ulterioară a manualelor de educaţie fizică, acţiune ce se preconizează a fi rezolvată cît mai curînd.

TABEL DE CALCUL*

(Bucur, Belba, Schmitz) privind notarea la probele de atletism

Clasa	Proba	Grupa vîrsta biologică	Calificative	
			Băieţi	Fete
			5 — 10	5 — 10
Clasa a III-a (8—9 ani)	alerg. viteză 30 m.pl. (sec)	A	7,8 — 6,8	8,0 — 7,0
		B	7,6 — 6 6	7,8 — 6,8
		C	7,4 — 6,4	7,6 — 6,6
	sărit. în lg. fără elan (m)	A	1,05 — 1,30	1,00 — 1,25
		B	1,10 — 1,35	1,05 — 1,30
		C	1,15 — 1,40	1,10 — 1,35
	aruncarea mingii de oină (m)	A	13 — 18	7 — 12
		B	15 — 20	9 — 14
		C	17 — 22	11 — 16
	mers şi** alerg. B : 200 m F : 150 m	A		
		B	fără timp	fără timp
		C		

* Pentru stabilirea calificativelor (prin puncte) acordate elevilor uneia din grupele A.B.C. la diverse probe s-a notat rezultatul maxim cu nota 10, iar cel minim cu nota 5. Pentru calculul punctajelor rezultatelor intermediare s-a transpus cu ajutorul proporţiilor performanţele (maximale şi minimale) pe intervalul de note 5—10. *(continuuare în pag. următoare).*

Clasa	Proba	Grupa virsta biologică	Calificative	
			Băieţi	Fete
			5 — 10	5 — 10
Clasa a IV-a (9—10 ani)	alerg. viteză 40 m.pl. (sec.)	A	8,5 — 7,5	9,6 — 8,6
		B	8,3 — 7,3	9,4 — 8,4
		C	8,1 — 7,1	9,2 — 8,2
	sărit. în lg. fără elan (m)	A	1.20 — 1,45	1,10 — 1,35
		B	1,25 — 1,50	1,15 — 1,40
		C	1,30 — 1,55	1,20 — 1,45
	aruncarea mingii de oină (m)	A	16 — 21	8 — 13
		B	18 — 23	10 — 15
		C	20 — 25	12 — 17
	mers şi ** alerg. B : 300 m. F : 200 m.	A		
		B	fără timp	fără timp
		C		

Exemplu : Săritura în lungime fără elan (clasa a III-a).
Grupa A
Rezultat maxim 1,30 m apreciat cu nota 10.
Rezultat minim 1,05 m apreciat cu nota 5.
Diferenţa performanţelor = 1,30 — 1,05 = 0,25.
Pentru a afla diferenţa corespunzătoare unei creşteri cu 1 punct a notei se aplică regula de trei simplă :

Dacă pentru 5 puncte acordate în plus la note faţă de nota minimă 5 corespunde 0,25 m. (săriţi în plus faţă de distanţa minimă 1,05), dar pentru 1 punct acordat în plus la notare ce distanţă trebuie să sară în plus faţă de distanţa minimă 1,05 ?

$$\begin{array}{l} 5 \ldots\ldots\ldots\ldots 0{,}25 \\ 1 \ldots\ldots\ldots\ldots X \end{array}$$

$$X = \frac{0{,}25}{5} = 0{,}05$$

Performanţele corespunzătoare notelor 6 7, 8, 9, 10 se obţin prin adăugirea diferenţei de 0,05 la performanţele anterioare :
1,05+0,05=1,10
1,10+0.05=1,15 etc.
Se obţin calificativele atribuite pentru următoarele lungimi :

Calificative :	5	6	7	8	9	10
Lungimi :	1,05	1,10	1,15	1,20	1,25	1,30

** Notarea la proba de mers şi alergare se va face în ordinea sosirii, în cadrul fiecărei grupe de vîrstă biologică. Explicaţia este aceeaşi şi pentru celelalte rubrici cu acelaşi semn.

Clasa	Proba	Grupa vîrsta biologică	Calificative	
			Băieţi	Fete
			5 — 10	5 — 10
Clasa a V-a (10—11 ani)	alerg. viteză 50 m.pl. (sec.)	A	9,4 — 8,8	10,2 — 9,2
		B	9,2 — 8,6	10,0 — 9,0
		C	9,0 — 8,4	9,8 — 8,8
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	2,80 — 3,50	2,20 — 2,90
		B	2,90 — 3,60	2,30 — 3,00
		C	3,00 — 3,70	2,40 — 3,10
	sărit. în înălţime (m)	A	0,80 — 1,05	0,60 — 0,85
		B	0,85 — 1,10	0,65 — 0,90
		C	0,90 — 1,15	0,70 — 0,95
	aruncarea mingii de oină (m)	A	20 — 25	11 — 16
		B	22 — 27	13 — 18
		C	24 — 29	15 — 20
	alerg. ** de rezistenţă B : 400 m. F : 300 m.	A		
		B	fără timp	fără timp
		C		
Clasa a VI-a (11—12 ani)	alerg. viteză 60 m.pl. (sec.)	A	11,5 — 10,5	12,3 — 11,3
		B	11,3 — 10,3	12,1 — 11,1
		C	11,1 — 10,1	11,9 — 10,9
	săritură în lg. cu elan (m)	A	2,90 — 3,60	2,50 — 3,20
		B	3,00 — 3,70	2,60 — 3,30
		C	3,10 — 3,80	2,70 — 3,40
	săritură în înălţime (m)	A	0,85 — 1,10	0,65 — 0,90
		B	0,90 — 1,15	0,70 — 0,95
		C	0,95 — 1,20	0,75 — 1,00
	aruncarea greutăţii 4 kg (m)	A	3,80 — 4,50	2,40 — 2,90
		B	4,00 — 4,50	2,60 — 3,10
		C	4,20 — 4,70	2,80 — 3,30
	alerg. ** de rezist.	A		
		B	fără timp	fără timp
		C		

Clasa	Proba	Grupa vîrsta biologică	Calificative	
			Băieţi	Fete
			5 — 10	5 — 10
Clasa a VII-a (12—13 ani)	alerg. viteză 60 m.pl. (sec.)	A	11,1 — 10,1	11,9 — 10,9
		B	10,9 — 9,9	11,7 — 10,7
		C	10,7 — 9,7	11,5 — 10,5
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	3,00 — 3,70	2,60 — 3,40
		B	3,10 — 3,80	2,70 — 3,50
		C	3,20 — 3,90	2,80 — 3,60
	sărit. în înălţ. (m)	A	0,90 — 1,15	0,70 — 0,95
		B	0,95 — 1,20	0,75 — 1,00
		C	1,00 — 1,25	0,80 — 1,05
	aruncarea greutăţii 4 kg (m)	A	4,00 — 4,50	2,80 — 3,30
		B	4,20 — 4,70	3,00 — 3,50
		C	4,40 — 4,90	3,20 — 3,60
	alerg. ** de rezist. B : 500 m. F : 400 m.	A		
		B	fără timp	fără timp
		C		
Clasa a VIII-a (13—14 ani)	alerg. viteză 80 m.pl. (sec.)	A	14,1 — 13,1	15,7 — 14,7
		B	13,9 — 12,9	15,5 — 14,5
		C	13,7 — 12,7	15,3 — 14,3
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	3,10 — 3,80	2,65 — 3,35
		B	3,20 — 3,90	2,75 — 3,45
		C	3,30 — 4,00	2,85 — 3,65
	sărit. în înălţime (m)	A	0,95 — 1,20	0,75 — 1,00
		B	1,00 — 1,25	0,80 — 1,05
		C	1,05 — 1,30	0,85 — 1,10
	aruncarea greutăţii 4 kg (m)	A	4,20 — 4,70	3,20 — 3,70
		B	4,40 — 4,90	3,40 — 3,90
		C	4,60 — 5,10	3,60 — 4,10
	alergare de rezistenţă B : 600 m. F: 400 m.	A	3,05 — 2,40	2,50 — 2,25
		B	2,00 — 2,35	2,45 — 2,20
		C	2,55 — 2,30	2,40 — 2,15

Clasa	Proba	Grupa vîrsta biologică	Calificative	
			Băieţi	Fete
			5 — 10	5 — 10
Clasa a IX-a (14—15 ani)	alerg. viteză 80 m.pl. (sec.)	A	13,7 — 12,7	15,5 — 14,5
		B	13,5 — 12,5	15,3 — 14,3
		C	13,3 — 12,3	15,1 — 14,1
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	3,30 — 4,00	2,70 — 3,50
		B	3,40 — 4,10	2,80 — 3,60
		C	3,50 — 4,20	2,90 — 3,70
	sărit. în înălţime (m)	A	1,00 — 1,25	0,80 — 1,05
		B	1,05 — 1,30	0,85 — 1,10
		C	1,10 — 1,35	0,90 — 1,15
	aruncarea greutăţii B : 5 kg F : 4 kg (m)	A	6,00 — 7,00	3,40 — 4,40
		B	6,20 — 7,20	3,60 — 4,60
		C	6,40 — 7,40	3,80 — 4,80
	alerg. de rezistenţă B : 800 m F : 700 m (sec.)	A	4,10 — 3,20	2,45 — 2,20
		B	4,05 — 3,15	2,40 — 2,15
		C	4,00 — 3,10	2,35 — 2,10
Clasa a X-a (15—16 ani)	alerg. viteză 100 m. (sec.)	A	15,9 — 14,9	18,6 — 17,6
		B	15,7 — 14,7	18,4 — 17,4
		C	15,5 — 14,5	18,2 — 17,2
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	3,50 — 4,30	2,75 — 3,55
		B	3,60 — 4,40	2,85 — 3,65
		C	3,70 — 4,50	2,95 — 3,75
	sărit. în înălţime (m)	A	1,05 — 1,30	0,85 — 1,10
		B	1,10 — 1,35	0,90 — 1,15
		C	1,15 — 1,40	0,95 — 1,20
	aruncarea greutăţii B : 5 kg. F : 4 kg. (m)	A	6,20 — 7,20	3,60 — 4,60
		B	6,40 — 7,40	3,80 — 4,80
		C	6,60 — 7,60	4,00 — 5,00
	alerg. de rezist. B : 1000 m F : 500 m	A	5,10 — 4,20	3,40 — 2,50
		B	5,00 — 4,10	3,30 — 2,40
		C	4,50 — 3,50	3,20 — 2,30

Clasa	Proba	Grupa vîrsta biologică	Calificative	
			Băieţi	Fete
			5 — 10	5 — 10
Clasa a XI-a (16—17 ani)	alerg. viteză 100 m.pl. (sec.)	A	15,5 — 14,5	18,4 — 17,4
		B	15,3 — 14,3	18,2 — 17,2
		C	15,1 — 14,1	18.0 — 17,0
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	3,60 — 4,40	2,80 — 3,60
		B	3,70 — 4,50	2,90 — 3,70
		C	3,80 — 4,60	3.00 — 3,80
	sărit. în înălţime (m)	A	1,10 — 1,35	0.90 — 1,15
		B	1,15 — 1,40	0,95 — 1,20
		C	1,20 — 1,45	1,00 — 1,25
	aruncarea greutăţii B : 5 kg. F : 4 kg.	A	6,40 — 7,40	3,80 — 4,80
		B	6,60 — 7,60	4,00 — 5,00
		C	6,80 — 7,80	4,20 — 5,20
	alerg. rezist. B : 1000 m. F : 500 m. (sec.)	A	5,00 — 4,10	3.30 — 2,40
		B	4,50 — 4,00	3,20 — 2,30
		C	4,40 — 3,50	3,10 — 2,20
Clasa a XII-a (17—18 ani)	alerg. viteză 100 m pl. (sec.)	A	15,2 — 14,2	18,2 — 17,2
		B	15,0 — 14,0	18,0 — 17,0
		C	14,8 — 13,8	17,8 — 16,8
	sărit. în lg. cu elan (m)	A	3,75 — 4,55	2,85 — 3,65
		B	3,85 — 4,65	2,95 — 3,75
		C	3,95 — 4,75	3,05 — 3,85
	sărit. în înălţime (m)	A	1,15 — 1,40	0,95 — 1,20
		B	1,20 — 1,45	1,00 — 1,25
		C	1,25 — 1,50	1,05 — 1,30
	aruncarea greutăţii B : 7,257 kg B : 7,257 kg (m)	A	4,90 — 5,90	4,00 — 5,00
		B	5,20 — 6,20	4,20 — 5,20
		C	5,40 — 6,40	4,40 — 5,40
	alerg. rezist. B : 1000 m F : 500 m (sec.)	A	4,50 — 4,00	3,20 — 2,30
		B	4,40 — 3,50	3,10 — 2,20
		C	4,30 — 3,40	3,00 — 2,10

ESTE NECESARĂ O DIVERSIFICARE MAI APROFUNDATĂ ÎN LICEU

Profesor ILIE CARAMAN
Liceul Făurei

Documentele de partid și de stat pun în fața slujitorilor școlii sarcini de mare însemnătate pentru traducerea în fapt a politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului. Una dintre acestea o reprezintă perfecționarea continuă și modernizarea planurilor și programelor de învățămînt.

Proiectul planului de învățămînt pentru liceul de cultură generală supus dezbaterilor largi ale corpului profesoral, expresie a profundului democratism în elaborarea documentelor de importanță excepțională pentru dezvoltarea unitară a învățămîntului nostru, se adaugă ca o nouă și importantă măsură pe linia perfecționării continue a învățămîntului.

Diversificarea învățămîntului pe 3 secții, axată în principal pe pregătirea de cultură generală a elevilor și pe cerințele concrete ale viitoarei facultăți, alese în funcție de aptitudini și preferințe, corespunde dezvoltării științei, culturii și economiei noastre, asigurînd viitoarelor generații de specialiști, pe lîngă pregătirea de cultură generală, o pregătire de specialitate încă de pe băncile liceului.

Dacă se preconizează însă această diversificare, atunci este necesară o diversificare în fond, pentru că în formula publicată încă nu se profilează atît cît ar trebui secțiile între ele. Exemplu: la secția chimie-biologie, matematica și fizica se predau în 26 de ore, pe cînd chimia și biologia în numai 24 de ore.

Numărul de ore de matematică și fizică este prea mare la secția chimie-biologie și, pentru aceasta, propun ca și în cadrul acestei secții matematica și fizica să se predea tot în cîte două ore, mărindu-se numărul de ore la alte discipline (chimie, biologie-geografie). Sîntem de asemenea de părere ca la secția umanistă matematica să se predea în anii I și II tot două ore, acordîndu-se în plus 2 ore limbilor moderne.

Dar geografiei ce-i rezervă această diversificare? Firește, predarea geografiei Republicii Socialiste România în 3 ore față de două reprezintă un pas înainte. Considerăm de asemenea ca pozitiv faptul că s-a introdus predarea geologiei, cîte o oră pe săptămînă în anul I. Apreciem însă că geografia nu-și găsește încă ponderea cuvenită în proiectul de plan al liceului. Se ignoră încă, dezvoltarea și importanța practică a disciplinelor geografice.

Geografia a încetat să mai fie numai o știință descriptivă, ea fiind în prezent o știință cu largi aplicații practice, avînd multiple și intime legături cu diverse științe și ramuri de activitate. Geografia fizică generală, care contribuie într-o mare măsură la formarea concepției materialist-dialectice despre natură este prevăzută să se predea tot într-o singură oră pe săptămînă, în anul I, în loc de două ore, cît ar fi necesar.

Pentru continua îmbunătățire a predării geografiei în școală și pentru pregătirea unor tineri care să fie atrași în continuarea studiilor de facultățile de geologie-geografie propunem:

Varianta I. Numărul de ore de geografie și de geologie să rămînă la secția matematică-fizică și umanistă cel publicat, iar secția chimie-biologie să aibă și profil de geografie, urmînd ca aceasta să se predea într-un număr mai mare de ore decît la celelalte două secții. Cele 10 ore rămase disponibile prin predarea matematicii și fizicii la această secție în 2 ore săptămînal să fie repartizate astfel: 3 ore chimiei, 3 ore biologiei și 4 ore geografiei, urmînd ca săptămînal aceste 3 discipline să se predea în modul acesta: în 16 ore chimia, în 15 ore biologia și în 11 ore geografia.

În această situație, vedem predarea disciplinelor geografiei și geologiei în modul următor:

— anul I	— geografia fizică generală	2 ore
	— geologia generală	1 oră
— anul II	— geologia Republicii Socialiste România	1 oră
	— geografia continentelor, fizică și economică	2 ore
— anul III	— geografia populației și așezărilor omenești	1 oră
	— istoria geografiei	1 oră
— anul IV	— geografia Republicii Socialiste România	3 ore

Varianta a II-a. La toate secțiile geografia fizică generală să se predea în anul I în cîte 2 ore săptămînal și istoria geografiei într-o oră săptămînal, iar în anul III, la toate secțiile, de asemenea. Aceste ore ar urma să fie luate la secția umanistă și chimie de la disciplinele matematică și fizică, iar la secția matematică de la disciplinele umaniste. Credem că geografia fizică generală nu mai are nevoie de motive pentru susținere, în schimb susținem introducerea istoriei geografiei, avînd în vedere că descoperirile, călătoriile și descrierile geografice au pasionat întotdeauna pe elevi. Introducerea acestei discipline — cu accent pe dezvoltarea geografiei românești ca știință — ar contribui foarte mult la cunoașterea lărgirii orizontului geografic al oamenilor de-a lungul istoriei civilizației, avînd, prin puterea exemplelor de curaj și dîrzenie ale unor călători și exploratori, și o mare putere educativă. În același timp, ar da posibilitatea cunoașterii mai aprofundate a călătorilor și geografilor români de renume mondial, contribuind astfel și la dezvoltarea sentimentului de mîndrie patriotică.

FIECĂRUI OBIECT LOCUL CUVENIT ÎN CADRUL SECȚIILOR

Prof. ION VEGA
Liceul „N. Bălcescu" — Rîmnicu-Vîlcea

Am urmărit și am citit în presa noastră din ultima vreme observările făcute de profesori din țară pe marginea proiectului planului de învățămînt pentru liceul de cultură generală pus în discuție. Cei mai mulți cer mărirea numărului de ore la unele obiecte, însă nu arată cum s-ar putea realiza aceasta fără a se produce o supraîncărcare.

Toate obiectele prezintă importanță pentru cultura generală a tineretului, dar cînd este vorba de secții cu profil deosebit ponderea lor e mai mare sau mai mică în raport cu secția respectivă. Și profesorii de geografie și cei de

istorie ar vrea ca numărul de ore la aceste obiecte să fie mai mare, dar e bine să avem în vedere că în oricare din cele trei secții trebuie acordată întîietatea cuvenită obiectelor de bază, respectiv matematicii, chimiei și biologiei și limbilor străine care, totodată, sînt cu mult mai grele decît istoria și geografia și cer un efort intelectual mai mare. Deci, acordarea numărului de ore pentru diferitele obiecte, care toate ar vrea să fie socotite importante, să se facă după ponderea fiecăruia în profilul secțiilor.

Judecînd în felul acesta, este lesne de înțeles că limbii latine, spre exemplu, trebuie să i se acorde un număr de ore mult mai mare decît istoriei, cel puțin 3 ore săptămînal, la toate clasele, ca și limbilor moderne, în nici un caz numai o oră pe săptămînă, cum greșit propune proiectul pentru clasa a XII-a umanistă (anul IV). Avînd în vedere aportul substanțial și esențial al limbii și culturii latine în procesul de geneză și de dezvoltare a culturii moderne, se poate afirma fără teamă de combatere că o secție umanistă serios profilată nu se poate concepe fără a se acorda limbii latine ponderea cuvenită față de celelalte obiecte. Folosirea acestui criteriu just de apreciere cere în mod logic reducerea numărului de ore de matematică în favoarea limbii latine, care este obiect de profil, adică de bază, în secția umanistă. Numai astfel se poate ajunge la o „instruire diferențiată,... pe un fond mai larg de cultură generală", cum se spune în proiect.

Acordîndu-se obiectelor de studiu o importanță diferențiată în raport cu obiectele de bază care formează profilul unei secții, se poate ajunge la o mai justă profilare a secțiilor. Ar dispărea astfel anomalia care a existat pînă acum în profilarea secției umaniste, de exemplu, care nu prea se deosebea de cea reală, ea fiind în fond aproape tot o secție reală, avînd numai cu numele profil umanist. Aceasta îngreuia mult munca și diminua rezultatele la învățătură ale elevilor umaniști, în mod evident nedreptățiți față de realiști.

Avînd în vedere contribuția însemnată a studiului limbii latine la învățarea științifică a limbii române, cred că studierea ei este necesară și în școala de 10 ani, cum bine prevede proiectul. Nu pot fi, deci, de aceeași părere cu o tov. profesoară care afirma, într-un articol apărut în „Scînteia", că ar fi inutil acest obiect în școala de 10 ani, pentru că s-ar învăța mecanic. Modul de învățare a limbii latine depinde de abilitatea și de pregătirea profesorului, care trebuie să predea în așa fel încît studierea ei să-și ajungă scopul principal, care este învățarea temeinică a limbii române.

În legătură cu criteriul amintit — al așezării fiecărui obiect la locul cuvenit în cadrul secțiilor — mi se pare cu totul nedreaptă situația logicii, propusă de proiect, situație care a fost și pînă acum. Este necesar un studiu mai adîncit al logicii, în vederea formării intelectuale a tineretului nostru școlar și aceasta nu se poate face într-un număr de ore așa de mic, ba chiar în „ore combinate" de psihologie și logică. Oricît ar dezvolta judecata unele obiecte ca matematica, gramatica ș.a. nu e bine să scutim tineretul de învățarea raționamentului logic, căci este constatat și știut de toți că elevii care învață după actualul plan de învățămînt preferă să memoreze lecțiile date de-a gata de profesori în loc să facă muncă individuală prin care să-și dezvolte judecata logică și să-și definească personalitatea.

În fine, făcînd o ultimă observație, socotesc că nu e de loc indicat ca în grupa obiectelor „la alegere" să intre stenodactilografia, conducerea auto și altele de felul acestora, care nu sînt obiecte de studiu științific, necesare planului de învățămînt al liceului teoretic, ci pur și simplu meserii care trebuie învățate în școli profesionale de specialitate. Cred că este prea binecunoscut de noi toți că a mai repeta experiența politehnizării învățămîntului ar însemna din nou o supraîncărcare, ce nu a reușit să dea rezultatele scontate. Liceul de cultură generală trebuie să rămînă un liceu teoretic, cu atît mai mult cu cît diferitele meserii practice se învață în mod normal în școlile profesionale și în liceele de specialitate.

Prin aceste observații și sugestii, sper să contribui în oarecare măsură la ridicarea calității învățămîntului liceal din țara noastră la nivelul cerințelor actuale ale științei mondiale.

OBSERVAȚII LA PROGRAMA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU CLASELE a IX-a ȘI a X-a ALE ȘCOLII GENERALE

Prof. ANA CRIȘAN, I. CHICULIȚĂ, P. PETROMAN
Timișoara

Proiectul de programă reflectă preocuparea autorilor săi pentru studiul celor mai reprezentativi scriitori, al celor mai bune, mai reprezentative opere literare ale noastre, ceea ce va asigura desigur dezvoltarea capacității elevilor de a înțelege și gusta frumosul concentrat în operele respective, educarea lor în spiritul dragostei față de patrimoniul nostru cultural.

Studierea momentelor principale din evoluția literaturii române este în măsură să înarmeze pe viitorii absolvenți ai școlii generale de 10 ani cu un cuantum de cunoștințe, priceperi și deprinderi de a privi și analiza fenomenul literar în dezvoltarea sa calitativă pe verticală, contribuind la definirea calităților gîndirii dialectice a elevilor, a concepției lor materialiste despre natură și societate. Realizarea educației estetice ar rămîne incompletă fără inițierea și obișnuirea elevilor de a înțelege conținutul tematico-ideologic al unei anumite opere, de a sesiza elementele indispensabile calității operei, de a pricepe cauzele fiorului emoțional, de a desluși și diferența realitatea de ficțiune.

Orele de compunere și de recapitulare constituie, după părerea noastră, posibilități în plus la îndemîna profesorului de literatură română de a exersa cu cuvîntul în scris și oral, în scopul dezvoltării gîndirii și limbajului, procese psihice ce se întrepătrund atît de intim, condiționîndu-se reciproc. Dispunînd de un vocabular bogat, putem gîndi și ne putem exprima cu precizie, suficient de nuanțat și corect. Vocabularul însă este numai o parte a mijloacelor limbii, a cărei dezvoltare se asigură prin predarea mai ales a literaturii. Sarcina predării literaturii și limbii este de a deprinde elevii să întrebuințeze nu numai un vocabular bogat, ci și o frază concisă, coerentă, bine construită logic și gramatical.

Corectitudinea gramaticală nu trebuie neglijată, deoarece neglijența aceasta o plătim cu însăși calitatea gîndurilor noastre. Congruențele, înlănțuirile sintactice, topica propoziției și a frazei, dependența dintre propoziții etc., reclamă studierea sistematică a gramaticii. În acest sens, apreciem că ora de gramatică prevăzută în proiectul de programă se adaugă predării literaturii și avem certitudinea că va sluji la realizarea scopului urmărit prin predarea limbii române în școala generală de 10 ani și în primul rînd la dezvoltarea însușirilor gîndirii logice ca: suplețea, comprehensiunea, capacitatea de a sesiza rapid esențialul, de a generaliza și sintetiza, spiritul critic, inventivitatea, originalitatea în găsirea unor soluții noi de rezolvare a problemelor.

Mergînd pe linia fixării problemelor destinate predării și analizei fenomenului gramatical, considerăm că ele ar trebui subordonate doar uneia — gramatică și expresie (claritate, corectitudine, concizie, precizie, logică etc.). Reluarea predării gramaticii la clasele a IX-a și a X-a în conformitate cu optica

studierii sale în clasele a V-a şi a VIII-a ar conduce în mod cert la banalizarea esenţialului în generalizări neesenţiale, la anost.

În linii mari, apreciem că programa ar trebui să cuprindă recapitularea cunoştinţelor însuşite de elevi în clasele I-VIII în domeniile foneticii, ortoepiei, vocabularului, gramaticii, ortografiei, punctuaţiei şi stilisticii, urmate de completări utile, necesare însuşirii depline a vorbirii corecte — orale şi scrise. În toate cazurile, să se insiste asupra regulilor şi normelor încetăţenite în practica folosirii limbii române în legătură cu ortoepia şi ortografia sunetelor limbii noastre (vocale, vocale în hiat, diftongi, triftongi şi consoane), în legătură cu părţile de vorbire (substantive şi adjective cu forme multiple — formele literare — articolul hotărît enclitic şi proclitic, articolul nehotărît proclitic, pronumele, mai ales formele conjuncte ale pronumelui personal, pronumele de întărire, demonstrativ, posesiv, numeralul, verbul), formarea cuvintelor (problemă căreia ar trebui să i se acorde un spaţiu special după tratarea fiecărei părţi de vorbire, insistîndu-se asupra cazurilor dificile de derivare prin sufixe şi prefixe, asupra compunerii prin alăturare şi contopire, schimbării categoriei gramaticale, ortografiei acestora), despărţirea cuvintelor în silabe, abrevierile, punctuaţia.

În afară de aceasta, în predarea părţilor de vorbire, considerăm absolut necesar să se stăruie asupra valorii stilistice, semnificaţiei dobîndite de un cuvînt sau altul, întrebuinţat de un scriitor sau altul, asupra rolului contextului în înţelegerea valorii stilistice şi a funcţiei morfologice (exemplu: „*A* învăţa e treaba ta / Şi tot *a* ta e datoria. / *A*! cît de mult acum aş da / să-nvăţ *a* scrie iarăşi *a* / Să ştiu ce-a fost copilăria"), asupra corelaţiei dintre morfologie şi sintaxă, asupra sintaxei propoziţiei şi a frazei, topicei, punctuaţiei, construcţiei sintactice incorecte de diferite tipuri.

În consecinţă, pledăm pentru programa cu probleme izvorîte din practica vieţii, multe dintre ele consemnate de acum în studii speciale sau dezbătute cu ocazia emisiunilor realizate de radio şi televiziune. Numai în felul acesta gramatica va ajunge să fie, după cum este numită adesea, „algebra limbii" şi nu ceea ce era odinioară pentru elevul Ion Creangă.

Întocmit în spiritul unei asemenea programe, manualul va trebui să fie pe cît de concentrat pe atît de cuprinzător, să trateze problemele din punct de vedere teoretic, să includă la fiecare capitol exerciţii şi probleme de gramatică practică, a căror rezolvare să constituie un prilej de a combate greşelile de toate naturile, fie şi accidentale, din limbajul elevilor, de fixare şi consolidare a cunoştinţelor şi deprinderilor de vorbire şi scriere corectă (întrebuinţarea apostrofului, cratimei, ca semn de punctuaţie şi ortografic, rolul accentului, îmbogăţirea vocabularului, ortografia părţilor de vorbire rezultate în urma aplicării unui procedeu sau a altuia de îmbogăţire a vocabularului).

Textele ilustrative prevăzute pentru exerciţii şi probleme de fonetică, vocabular, gramatică etc. să fie selecţionate din operele scriitorilor studiaţi sau prevăzuţi să fie studiaţi, pentru a corela şi cu această ocazie predarea limbii cu a literaturii. Pentru înţelegerea valorii stilistice implicate într-o operă sau alta, pentru a înţelege apariţia unui fenomen gramatical sau altul, într-o anumită situaţie, cît şi pentru convingerea elevului de necesitatea priceperii adaosului afectiv ori semnificaţiei noi, diametrale cazului obişnuit, frecvent, se impune ca textele să fie selecţionate cu mult discernămînt.

În ceea ce priveşte orele de compunere, credem că nici acestea nu pot rămîne în întregime la dispoziţia profesorului, deoarece le aşteaptă aceeaşi

soartă, fiind folosite în predarea literaturii, de cele mai multe ori pentru recuperarea lecţiilor pierdute, nici măcar pentru aprofundarea cunoştinţelor ori lărgirea orizontului elevilor. În acest sens, apreciem că programa ar trebui să precizeze problemele esenţiale în legătură cu compunerea, printre care menţionăm: tehnica elaborării şi întocmirii unei compuneri (etapele, structura, aspectele formale), tipuri de compunere — după tablouri, în legătură cu studiul literaturii (analiza literară, caracterizarea unei opere, compunerile — teme de sinteză la literatură), libere (recenzia cărţii citite, filmului vizionat, după o anumită temă ştiinţifică, de observare directă, inspirată din operele literare studiate etc.), speciale (forme ale corespondenţei — scrisoare, bilet, solicitare, articol, notă informativă, memoriu de activitate, autobiografie etc.). Materialele teoretice referitoare la compunere să fie incluse în manualul de gramatică, capitol aparte, şi să fie ilustrate prin compuneri de fiecare tip sau cel puţin printr-un plan detaliat. În măsura posibilităţilor, exemplele să fie selecţionate din operele literare, mai ales cînd în discuţie sînt descrierea, naraţiunea, scrisoarea etc.

Atît programa, cît şi manualul apreciem că vor trebui să fie elaborate prin concurs, la care să fie antrenaţi profesori din învăţămîntul preliceal care au predat gramatica ani în şir şi eventual aceia care au fost preocupaţi de eficienţa predării sale în clasa a IX-a, în condiţiile studierii sale pornind de la realităţile clasei.

Referitor la programa de literatură, considerăm că ar trebui să avem în vedere elevii, posibilităţile de recepţionare ale acestora.

În acest sens, dorim să facem cîteva observaţii. Proiectul de programă prevede pentru majoritatea scriitorilor predarea activităţii lor literare. Întrucît ştim din practica multor profesori că acesteia i se afectează de obicei o oră, propunem să se renunţe la activitatea literară şi să se prevadă doar schiţa biografică, prin care pot fi fixate coordonatele activităţii scriitorului, necesare înţelegerii operei sau operelor destinate analizei literare şi integrării sale în epocă. Susţinem aceasta şi pentru faptul că o mare parte din problemele referitoare la epocă sînt elucidate în lecţiile introductive cu ocazia cărora se fixează direcţiile dezvoltării literare şi se caracterizează fenomenul literar din epoca dată, ţinînd seama de factorii care au determinat sau care au înrîurit specificul literaturii acelei vremi.

Referitor la activitatea literară a unui scriitor, propunem să fie studiaţi monografic doar următorii scriitori: Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, Ion Luca Caragiale, George Coşbuc, Mihail Sadoveanu şi Tudor Arghezi (în ambele clase), întrucît cunoaşterea vieţii şi activităţii acestor personalităţi marcante ale literaturii şi culturii noastre constituie din toate punctele de vedere şi un exemplu de conduită şi conştiinţă socială înaltă, de dăruire şi consacrare cauzei poporului pe care l-au slujit de la începutul afirmării lor şi pînă la sfîrşitul vieţii.

Operele prevăzute pentru analiză literară să fie de fiecare dată aceleaşi din programa actuală de liceu, deoarece nu ridică decît în unele cazuri probleme mai grele. În această situaţie să se analizeze, de pildă, la Grigore Alexandrescu, *Umbra lui Mircea la Cozia*, *Toporul şi pădurea* şi nu *Cîinele şi căţelul*, sau la Vasile Alecsandri, *Malul Siretului* şi nu *Miezul iernii*, deoarece intenţia este aceea de a crea posibilitatea elevilor să-şi continue studiile. Procedînd astfel, nu-l punem pe absolventul şcolii generale de 10 ani să se pre-

gătească în plus în vederea bacalaureatului, în cazul aceluia care va urma liceul, deoarece și așa cei în cauză vor trebui să se pregătească pentru a susține la unele obiecte examene de diferență.

Tema *Formarea poporului român și a limbii române*, tratată și în clasa a VIII-a, atît la limba română cît și la istorie, apreciem că poate fi studiată în două ore și nu în trei (cum se prevede în proiect), iar ora respectivă să fie acordată capitolului *Literatura română în secolele al XVI-lea, al XVII-lea și al XVIII-lea*, pentru a se putea insista mai mult asupra cronicelor folosite ca izvor de inspirație de către scriitorii secolelor al XIX-lea și XX și a ideilor cu privire la originea poporului român și a limbii noastre. Ion Neculce, prevăzut să fie studiat în două ore, poate fi integrat în capitolul anterior, consacrîndu-i-se doar o singură oră (se poate renunța și la analiza literară a legendei despre Gheorghe Ghica), iar ora disponibilă să fie afectată introducerii unui capitol nou prevăzut în proiect, anume *Începuturile poeziei lirice și teatrului în limba română*, cu referiri la poeții Văcărești, Costache Conachi, Gheorghe Asachi etc.

Prezentarea activității și personalității scriitorului Dimitrie Cantemir, prevăzută în două ore, poate fi realizată într-o singură oră, iar în ora rămasă să fie studiat *Ion Eliade Rădulescu — Sburătorul — analiză literară*. În felul acesta s-ar înlesni înțelegerea mai temeinică, firească a evoluției poeziei noastre, deoarece nu s-ar începe studiul poeziei în cadrul istoriei literaturii pornind de la creația lui Grigore Alexandrescu, de acum matură întrucîtva. Din aceleași considerente, ca de altfel și din altele (înțelegerea romantismului, evoluției romanului românesc etc.), propunem ca din orele la dispoziția profesorului una să fie rezervată lui *Dimitrie Bolintineanu*, omis din proiectul de program.

În studierea lui Mihai Eminescu, credem că s-ar putea renunța la analiza literară a poeziei *Călin — file din poveste*, cunoscută, în parte, de elevi în clasa a VII-a și să se afecteze această oră temei *Proza lui Mihai Eminescu — prezentare generală*. În cadrul celor zece ore, după cum prevede proiectul de program pentru studierea lui Mihai Eminescu, apreciem că ar fi necesar să se introducă prezentarea generală a încă două opere: *Pe lîngă plopii fără soț* (pentru a da elevilor cunoștințe despre romanță) și *Scrisoarea a II-a* (pentru a releva mai pregnant elementele satirei ca specie literară).

În clasa a X-a, reducînd timpul afectat predării activității literare, s-ar impune, pentru elevii care vor continua studiile, cel puțin la scriitorii care nu se vor mai relua în clasele a XI-a și a XII-a, să se includă unele teme noi cum ar fi: Barbu Ștefănescu Delavrancea — *Proza — prezentare generală* (accentul să cadă asupra nuvelisticei sale); Octavian Goga — *Monografia satului ardelean*; Mihai Sadoveanu să fie studiat pe teme pentru a crea o imagine de ansamblu asupra imensității operei sale, cum ar fi: *Trecutul și lupta poporului de-a lungul veacurilor, oglindită în opera sa* (Șoimii, Nicoară Potcoavă, Frații Jderi, Neamul Șoimărești lor, Zodia Cancerului etc.); *Natura patriei reflectată în opera sa. Reacția eroului sadovenian în fața realităților sociale* etc., fără a se renunța la analiza fragmentelor prevăzute în actualul proiect de programă.

Din orele prevăzute la această clasă (*8*), trei să fie afectate studierii literaturii noastre noi, avîndu-se în vedere faptul că scriitorii prevăzuți în programă, cu excepția cîtorva sînt scriitori a căror activitate a început înaintea eliberării României.

PREDAREA PSIHOLOGIEI ÎN LICEU

VICTORIA ATANASIU
Lector I. P. C. D. — București

În etapa actuală, psihologia își dobîndește un loc de frunte prin multiplele sale implicații în toate domeniile de activitate, îndeosebi în procesul de învățămînt. Preocupările febrile privind modernizarea conținutului învățămîntului și a metodelor de predare impun, în afara informării la nivelul actual de dezvoltare a științelor privind fiecare obiect de învățămînt și cunoștințe psihologice menite să direcționeze fenomenul educațional.

Psihologia face parte dintre obiectele de învățămînt care se predau în licee. Cu această disciplină elevii fac cunoștință în ultima clasă de liceu — în clasa a XII-a — după ce și-au însușit cunoștințele din diferite domenii ale științelor naturii și științelor sociale și au ajuns la o dezvoltare intelectuală care permite înțelegerea noțiunilor de psihologie.

Prin predarea acestui obiect în licee se urmărește însușirea de către elevi a cunoștințelor de bază despre psihicul uman, în scopul cunoașterii, explicării și interpretării, în mod științific, a esenței psihicului uman, a fenomenelor proceselor psihice și, în general, a activității psihice. Prin conținutul său, psihologia contribuie la lărgirea orizontului de cultură generală a elevilor, ca urmare a explicării științifice a fenomenelor, proceselor și particularităților psihice, la adîncirea tezelor materialist-didactice privitoare la cunoașterea realității și a psihicului omului.

Prin studiul psihologiei, elevii dobîndesc cunoștințele necesare organizării și desfășurării muncii de învățare rațională, pe baze științifice. Cunoștințele de psihologie insuflă elevilor încrederea în posibilitatea fiecăruia de a acționa asupra propriei sale vieți psihice, în scopul perfecționării acesteia.

Predarea acestui obiect în clasa a XII-a se sprijină, îndeosebi, pe cunoștințele de anatomia și de fiziologia omului, de economie politică, de socialism științific, ca și pe toate celelalte obiecte de învățămînt, care prin conținutul lor, contribuie la formarea unei culturi generale, necesare înțelegerii fenomenelor cu caracter mai abstract ale vieții psihice, la punerea de probleme, ca și pe posibilitatea unor reflectări introspective. Însușirea cunoștințelor din acest domeniu este favorizată și de dezvoltarea psihică a elevilor, de dezvoltarea proceselor intelectuale și a gîndirii, care dobîndește însușiri specifice înțelegerii obiectelor cu caracter abstract.

Dată fiind importanța acestui obiect în formarea și dezvoltarea multilaterală a elevilor, se pune problema locului pe care îl ocupă în planul de învățămînt al liceului, a corelației cu celelalte discipline și a conținutului de cunoștințe prevăzut de programa școlară respectivă. Reflectînd asupra conținutului cursului de psihologie care se predă în licee și a organizării acestuia pe lecții, putem afirma că fiecare activitate didactică se caracterizează printr-un volum mare de noțiuni, în majoritate cu caracter abstract, complet noi, deci necunoscute de elevi și care nu se interferează cu alte noțiuni din alte domenii. Întregul curs de psihologie generală se predă într-un număr de 27 ore, cîte una săptămînal, dintre care șase sînt rezervate problemelor de logică (formele gîndirii : noțiunea, judecata, raționamentul și legile gîndirii logice).

Interesul pentru această disciplină se diminuează pe măsură ce elevii se apropie de finele anului școlar și aceasta datorită concentrării atenției lor asupra disciplinelor care intră în componența examenului de bacalaureat, sau care fac parte dintre materiile examenului de admitere în învățămîntul superior. Excepție fac elevii care se orientează către această disciplină, pedagogie și filozofie și care, în genere, sînt puțini la număr. În ultimii doi ani s-a înregistrat o creștere a numărului de elevi care se orientează spre psihologie, datorită rolului psihologiei în diferite domenii de activitate și, desigur, importanței acordate orientării școlare și profesionale.

Revenind la volumul mare de cunoștințe prevăzut de programă, raportat la numărul mic de ore afectat, se poate afirma că profesorul este preocupat mai mult de posibilitățile de parcurgere a materiei decît de problemele modernizării conținutului și ale metodelor de predare.

Psihologia și logica vor trebui să-și dobîndească locul potrivit în noul plan de învățămînt al liceului printr-un număr corespunzător de ore și aceasta atît

datorită funcțiilor lor formative, cît și cerinței, devenite acute, de orientare psihologică și logică în exercitarea diferitelor profesiuni. Mulți dintre profesorii de psihologie care predau acest curs au ajuns la concluzia că situația poate fi remediată prin cuprinderea psihologiei și a logicii în planul de învățămînt al liceului, cu cîte o oră săptămînal fiecare, psihologia în clasa a XI-a (anul III) — rămînînd cele 27 ore numai psihologiei, și logica în clasa a XII-a (anul IV). Opinăm pentru un astfel de punct de vedere, realist și imperios necesar. Numărul de ore în plus pe care l-ar cîștiga psihologia, în acest caz, ar prilejui parcurgerea materiei într-un ritm mai normal și adîncirea anumitor probleme, pătrunderea în esența unor probleme ca atenția, memoria, gîndirea și particularitățile psihice ale personalității — temperamentul, caracterul, aptitudinile.

Elevii privesc cu viu interes unele probleme din cursul de psihologie cum ar fi : memoria și învățarea, afectivitatea, gîndirea și limbajul, imaginația și atenția, deoarece acestea, prin conținutul lor, răspund unor preocupări ale lor în legătură cu stilul de muncă, cu anumite practici unde ei vădesc înclinații și aptitudini, unor frămîntări psihice generatoare de emoții și sentimente etc. Profesorii de psihologie nu pot răspunde acestor cerințe prin aprofundare și analiză mai temeinică, datorită densității cursului respectiv, în raport cu numărul mic de ore.

Date fiind greutățile obiective ale predării acestei discipline, se poate pune totuși problema eficacității lecțiilor de psihologie ? Un răspuns afirmativ la această întrebare se poate da, în condițiile activității unui profesor cu o pregătire temeinică de specialitate și care sub raportul predării a ajuns la măiestrie. Una din cele mai importante cerințe ale lecției de psihologie este aceea referitoare la dezvoltarea proceselor intelectuale, îndeosebi a gîndirii.

Înarmarea elevilor cu o tehnică superioară a gîndirii se poate înfăptui printr-o expunere motivată a cunoștințelor psihologice, prin redarea cauzală însoțită de justificarea științifică, prin imprimarea unui caracter problematic în predare. Toate acestea suscită interesul și curiozitatea, înlătură schematismul și aspectul abstract, care duc la o memorare mecanică și la anchilozarea gîndirii.

Predarea acestei discipline implică îndrumarea elevului către procesul gîndirii îndreptate asupra cunoștințelor care i se predau, pentru a descoperi în acestea aspectele diferite ale fenomenelor analizate, sensibilizarea lui astfel încît să observe ceea ce este esențial în fiecare cunoștință. Lecțiile dificile pot avea un ecou mai mare, dacă prin problematica lor și prin modalitățile de prezentare a acestora îi determină pe elevi la reflecții și la efort de gîndire.

Realizarea unui asemenea caracter al predării impune o informare deosebită în specialitate, ca și stăpînirea la un înalt nivel a metodelor și procedeelor didactice. Predarea pasivă a cunoștințelor de psihologie are drept rezultat lipsa de interes și deci de mobilizare a atenției, neînțelegerea esențialului, reținerea formală a unor noțiuni, legi, idei, fără posibilitatea aplicării în condiții diferite.

Frămîntările psihice, specifice vîrstei elevilor de clasele a XI-a și a XII-a sînt numeroase și de nuanțe diferite. Ei privesc cu viu interes primele lecții de psihologie, manifestînd tendința, uneori exprimată verbal, de a lua în discuție mai multe probleme legate de viața și activitatea lor, în dorința de a găsi soluții problemelor pe care și le pun. Eficacitatea lecțiilor este în funcție și de felul cum profesorul știe să răspundă acestor cerințe în stare latentă.

Intensificarea activizării elevilor și creșterea interesului pentru ceea ce se predă în lecțiile de psihologie se realizează și prin modalitățile diferite de concretizare a cunoștințelor. Din acest punct de vedere, materialul de bază îl constituie exemplele din diferite domenii, dar mai ales cele legate de viața și activitatea elevilor. Alegerea lor cu discernămînt, analiza subtilă a acestora în scopul desprinderii elementelor esențiale, interpretarea lor prin prisma cunoștințelor psihologice, trezesc la elevi curiozitatea de a cunoaște viața psihică. Cu toată importanța acordată acestui material faptic de bază există primejdia banalizării. Ceea ce este banal poate rezulta dintr-o alegere nepotrivită a exemplelor, din neprezentarea acestora la un nivel științific corespunzător culturii și dezvoltării intelectuale a elevilor, din neutilizarea cu îndemînare a cunoștințelor psihologice necesare motivării faptului adus în discuție, din nefolosirea terminologiei specifice obiectului respectiv. În consecință, interesul pentru acest obiect scade și activitatea elevilor, de asemenea, se diminuează. Pregătirea exemplelor pentru lecțiile de psihologie constituie una din cerințele importante privind pregătirea activității didactice. Există și situații cînd

profesorul foloseşte exemple numai dintr-un anumit domeniu — literatură, arte plastice etc. — şi obişnuit din acel domeniu în care se simte mai familiarizat.

Exemplele legate de viaţă şi de activitatea elevului sînt dificile. În primul rînd, marea lor varietate impune o selectare judicioasă, complexitatea conţinutului unora dintre ele implică interpretări şi explicaţii diferite, simplitatea altora generează banalitatea. Varietatea exemplelor, unită cu analiza lor, legată de scopul urmărit, înlătură caracterul abstract al predării şi asigură însuşirea conştientă a cunoştinţelor. Demonstraţiile experimentale efectuate cu ocazia studierii fiecărui proces psihic contribuie, pe de o parte, la concretizarea cunoştinţelor transmise, iar pe de altă parte, la întărirea convingerii în legătură cu caracterul ştiinţific al acestei discipline. Procesele psihice pretind a fi studiate ca şi fenomenele din domeniul ştiinţelor naturii.

Pentru asigurarea eficienţei lecţiei de psihologie este important să se facă *selecţionarea celor mai interesante experienţe*, prin care să se pună în evidenţă unele fenomene psihice sau unele aspecte ale acestora, creîndu-se astfel o atmosferă ştiinţifică de cercetare, de prezentare teoretică şi de argumentare a concluziilor desprinse. Simple sau mai complexe, aceste demonstraţii necesită o tehnică care se dobîndeşte prin efectuarea lor repetată şi în condiţii variate. Reuşita unei demonstraţii experimentale, plasarea ei la locul potrivit, priceperea de a folosi elevii pentru desprinderea esenţialului, trezesc interesul, mobilizează atenţia şi gîndirea elevilor. Şi aici există primejdia de a cădea în banalitate. Elevii mai sînt atraşi de ceea ce este mai subtil, de ceea ce ridică probleme, de ceea ce cunosc, dar n-au dovada evidentă şi argumentarea ştiinţifică corespunzătoare.

Psihologia poate folosi cu mult succes mijloacele tehnice moderne, dar, bineînţeles, nu în măsura în care fac uz de acestea alte obiecte de învăţămînt. Din acest punct de vedere *se simte nevoia unor filme şi diafilme cu conţinut adecvat problemelor psihologice*, la nivelul cercetărilor ştiinţifice actuale din domeniul biologiei şi psihologiei. Prezentarea unor probleme privind activitatea nervoasă superioară, cu ajutorul filmului şi diafilmului, contribuie la formarea unor reprezentări necesare înţelegerii acestor probleme cu caracter abstract. În acelaşi mod poate fi folosit, pentru explicarea expresiilor emoţionale, mecanismul formării deprinderilor şi obişnuinţelor, printr-un regim bine organizat.

Ceea ce scade din randamentul lecţiilor de psihologie este şi lipsa de varietate în predarea la clasă, uniformitatea, desfăşurarea stereotipă. Fiecare lecţie de psihologie poate fi construită în mod diferenţiat de celelalte, prezentînd cunoştinţele prin metode şi procedee variate. Consecinţa uniformităţii, a monotoniei este plictiseala, oboseala şi scăderea simţitoare a eficacităţii. Lupta împotriva acestei primejdii constă în studierea atentă a fiecărui capitol, a fiecărei teme, pentru ca, în funcţie de specificul conţinutului respectiv, să rezulte o diferenţiere sub raportul organizării şi al desfăşurării lecţiilor. Folosirea diferitelor variante, în cadrul aceluiaşi tip de lecţie, constituie o condiţie a mobilizării atenţiei şi a trezirii interesului elevilor. O altă cauză a monotoniei în lecţiile de psihologie o constituie folosirea unuia şi aceluiaşi procedeu: scheme, demonstraţii experimentale, exemple din acelaşi domeniu etc.

Desigur, problema predării înfăţişează o multitudine de aspecte metodice, dintre care doar o parte, şi anume cele mai importante în cadrul predării, au format obiectul acestui material. Experienţa la clasă a fiecărui profesor poate constitui prilejuri de punere în evidenţă şi a altor aspecte, care, luate ulterior în considerare, să contribuie la creşterea eficienţei lecţiilor de psihologie.

150 DE ANI DE LA NAŞTEREA LUI NICOLAE BĂLCESCU

EDUCAŢIA ŞI REVOLUŢIA SOCIALĂ ÎN CONCEPŢIA LUI N. BĂLCESCU

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Cei mai mulţi dintre marii gînditori care şi-au pus problema transformării societăţii au acordat atenţie şi procesului de formare individuală a omului stabilind un anumit raport între acţiunea de făurire a unei noi societăţi şi aceea de formare a unui nou tip de om. Filozofii, moraliştii şi pedagogii care au trăit înainte de mijlocul secolului al XIX-lea au scris despre educaţie pentru că aspirau la o societate mai bună decît aceea contemporană lor. Potrivit concepţiei pe care ei au promovat-o, pentru a se ajunge la o astfel de societate era necesar să se formeze un individ cu un nou profil spiritual. Transformarea societăţii presupunea deci transformarea, în prealabil, a propriilor săi membri. Dar, membrii oricărei societăţi nu pot fi altfel de cum este ea însăşi, pentru că fiecare om este produsul spiritual al propriei sale societăţi şi clase sociale. Pentru că n-au înţeles raportul real dintre societate şi educaţie, numeroşi pedagogi şi filozofi, printre care chiar şi materialiştii francezi ai secolului al XVIII-lea, au pus la temelia transformării sociale procesul formării individuale. La rîndul lui, individul era considerat ca un produs al mediului şi al educaţiei. Acesta este cercul vicios în care s-au aflat mulţi dintre teoreticienii educaţiei din secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea : pentru a avea o societate nouă trebuie să formăm un nou tip de om, omul însă se formează sub influenţa societăţii în care trăieşte.

În această situaţie s-au aflat şi cei mai mulţi dintre oamenii de cultură români din prima jumătate a secolului al XIX-lea, care, integrîndu-se în puternica mişcare socială şi naţională din ţările româneşti, aşteptau ca cea mai mare parte a transformărilor spre care aspirau să se realizeze prin educaţie. Ei legau libertatea poporului de luminarea lui, iar această luminare trebuia să se înfăptuiască prin şcoală. De aici marele interes acordat problemelor educaţiei, de aici însăşi orientarea entuziastă a generaţiei de la 1848 spre cariera didactică. Reprezentanţii acestei generaţii au crezut în eficienţa luminării poporului şi au participat la această luminare. P. Poenaru, I. E. Rădulescu, Fl. Aaron, Eftimie Murgu, S. Bărnuţiu, I. Maiorescu, Gh. Barițiu, I. Ghica, M. Kogălniceanu şi mulţi alţi fruntaşi ai revoluţiei au fost pentru o perioadă de timp — mai scurtă sau mai îndelungată — oameni de şcoală, iar o bună parte din scrierile lor tratează problemele şcolii şi ale educaţiei. Toţi vedeau în şcoală factorul de care depindea în primul rînd progresul social. Pentru unii — ca I. E. Rădulescu şi I. Ghica — şcoala era menită să stimuleze activitatea economică, pentru că prin

școală, mai ales prin cea orășenească, trebuia să se pregătească cadrele necesare dezvoltării industriei. Pentru alții — ca P. Poenaru — școala asigura ridicarea culturală a maselor și, prin aceasta, contribuia la formarea unor buni cetățeni, cunoscători ai drepturilor și îndatoririlor lor sociale. Totodată, aceștia așteptau ca ridicarea stării materiale a țăranului să vină de la instruirea lui prin școală.

A existat și o altă poziție cu privire la căile transformării societății și la rolul educației — aceea a socialismului utopic de tip fourier-ist — promovată de T. Diamant: la noua societate se va trece printr-o nouă organizare a muncii și printr-un nou sistem de educație. În ansamblu, aceste poziții ale generației de la 1848 au fost înaintate. Cei ce le-au susținut au înțeles necesitatea ridicării culturale a poporului, valoarea educativă a instruirii în limba română, cultivarea sentimentului de dragoste de patrie, a dorinței de a lupta pentru promovarea valorilor spirituale ale poporului român ca o condiție a dezvoltării conștiinței naționale. Un rol important se acorda mamelor, considerate ca fiind cele mai în măsură să cultive, prin dragostea lor, simțământul puternic al atașamentului față de patrie.

Produs al acestei epoci revoluționare, Nicolae Bălcescu și-a depășit contemporanii, ridicîndu-se la o viziune mai largă asupra societății în care trăia. Pătrunzînd în adîncime cauzele realităților sociale din vremea sa, Bălcescu a propus o soluție realistă pentru îmbunătățirea radicală a stării materiale, sociale și culturale a poporului său.

Observațiile făcute asupra societății din vremea sa, întemeiată pe exploatare, pe nesocotirea drepturilor politice ale maselor, l-au condus pe marele patriot și revoluționar la concluzia că regimul feudal a dus poporul într-o stare de descurajare, de amorțire. O astfel de stare, preciza el, nu este specifică poporului român; dovada o constituie trecutul său de luptă eroică pentru independența patriei. „Era brav atunci Românul! Inima sa era deschisă la toate simțămintele sublime... Patrie și independență nu erau vorbe deșerte pentru dînsul. Se lupta cu bărbăție, căci se lupta pentru pămîntul și vatra sa, căci ținea minte că părinți lui se luptaseră pentru dînsele“ [1]. Deosebirea existentă în starea de spirit a contemporanilor săi față de strămoșii lor care trăiseră cu două, trei veacuri înainte, se explica, în concepția istoricului român, prin cauze de natură economică și socială: deposedarea de pămînt a țăranilor de către boieri și răpirea libertății lor. Legile feudale, sau cum le spunea Bălcescu „legile barbare“ au făcut poporul să sufere crunt. Din momentul în care țăranul a fost deposedat de pămînt, acesta nu și-a mai manifestat vechea vitejie, capacitatea de luptă și jertfă [2]. N. Bălcescu lega, astfel, profilul spiritual al poporului, atitudinea acestuia față de problemele vitale ale patriei, de modul de organizare a vieții sociale, de gradul de libertate de care el se putea bucura [3].

Pornind de la această analiză, revoluționarul român aprecia că pentru a-și redobîndi vechile și noile sale însușiri țăranul român trebuie să fie împroprietărit. Împroprietărirea țăranilor — arăta el în 1848 — trebuie privită cu toată seriozitatea, pentru că românii aveau atunci sarcina istorică de a-și salva și organiza patria [4].

Starea de descurajare de care erau stăpîniți contemporanii săi se explica — în concepția lui Bălcescu — și prin faptul că românii nu-și cunoșteau bine trecutul. De aceea, pentru ca poporul român să-și cunoască și mai bine trecutul și să găsească în faptele strămoșilor un îndemn la lupta pentru independență *era necesară elaborarea propriei sale istorii.* Pentru acest motiv prețuia Bălcescu așa de mult istoria, pentru aceasta și-a închinat cea mai mare parte din scurta sa viață cercetării vechilor documente și scrierilor istorice. „Românii — scria el în *Cuvînt preliminar despre izvoarele istoriei românilor* — au trebuință astăzi să se întemeieze în patriotism și în curaj... Aceste rezultate credem că s-ar dobîndi cînd ei ar avea o bună istorie națională și cînd aceasta ar fi îndestul răsplătită“ [5].

[1] N. Bălcescu, *Trecutul și prezentul*, în *Opere*, vol. I, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1953, p. 326.

[2] *Ibidem*, p. 325.

[3] *Ibidem*, p. 324.

[4] N. Bălcescu, *Despre împroprietărirea țăranilor*, în *Opere*, vol. I, Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1953, p. 233.

[5] *Ibidem*, p. 59.

Tocmai pentru a face cît mai cunoscute contemporanilor săi faptele de seamă ale strămoșilor și pentru a sprijini acțiunea de elaborare a istoriei, Bălcescu, împreună cu A. Treboniu Laurian, au luat inițiativa apariției „Magazinului istoric pentru Dacia".

Cunoscînd istoria, aprecia Bălcescu, românii ar căuta să dobîndească virtuțile strămoșilor și să se ferească de greșelile în care ei au căzut; s-ar face, totodată, constatarea că, deși s-au aflat în situații și mai grele, cei care au trăit altădată pe acest pămînt au știut să-și păstreze naționalitatea. Cunoașterea virtuților poporului, dovedite din plin în trecut, ar cultiva încredere în viitor și ar stimula masele la luptă pentru transformări politice și sociale, capabile „să ne facă vrednici a ne lua rangul ce ni se cuvine în marea familie a națiilor europene". [6]

Vorbind despre valoarea educativă a istoriei, Bălcescu avea în vedere nu prezentarea persoanelor privilegiate, ci a vieții poporului „cu instituțiile, ideile, sentimentele și obiceiurile lui". Cercetările sale îndelungate l-au dus la convingerea că epoca „în care românul atinse culmea măririi" a fost epoca lui Mihai Viteazul. Tocmai pentru a pune la îndemîna contemporanilor săi cel mai măreț model de eroism românesc, Bălcescu a scris *Istoria românilor supt Mihai voievod Viteazul*. Amintirea luptelor acestui mare principe român, mai ales a aceleia de la Călugăreni, va fi în stare să entuziasmeze pe orice român și, scria Bălcescu, „să-l facă a muri, luptîndu-se, sau a triumfa". [7]

Cercetînd trecutul poporului român, marele admirator al lui Mihai Viteazul a dezvăluit contemporanilor săi rolul important al *armatei* în viața strămoșilor noștri. Într-o vreme în care alte popoare europene lăsau apărarea hotarelor pe seama mercenarilor, românii se ridicau cu toții în apărarea țării lor. Bălcescu a sesizat deosebita valoare a acestui mod de organizare a armatei, atît pentru menținerea independenței țării, cît și pentru educarea tinerei generații. Din investigațiile sale asupra puterii armate și artei militare la români, Bălcescu desprinde ideea necesității *reorganizării armatei și punerii în valoare a funcțiilor ei tradiționale*: scut al independenței statului și factor de educare a maselor. „Poporul din toate clasele ar cîștiga mult moralicește, căci introducînd plăcerea armelor, mai cu seamă între tinerii orașelor, și obișnuindu-i la o viață militară și activă, vom goni luxul și desfrînările care degenerează caracterele, înmoaie curajurile și pregătesc robia popoarelor". [8]

Organizînd armata, poporul român își asigura nu numai brațe tari, capabile să mînuiască armele în vederea recuceririi independenței, ci și o anume forță spirituală a generației tinere, ca o garanție a menținerii acestei independențe și în viitor.

Pentru marele revoluționar de la 1848 erau inseparabile două aspecte esențiale pentru viața unui popor: a fi stăpîn al bunurilor materiale aflate între hotarele patriei și a avea conștiința valorilor pe care le reprezintă, precum și dorința și capacitatea de a le apăra. Ridicarea poporului din starea de amorțire în care-l aduseseră „legile barbare" ale asupritorilor se putea realiza numai printr-o acțiune cu dublu caracter: economic și educativ. Bălcescu va reveni, mai tîrziu, după 1848, asupra acestei chestiuni, aducînd unele precizări în plus.

Revoluția din 1848 cu victoriile, cu greșelile și cu eșecurile sale l-au ajutat pe marele patriot să-și cunoască mai profund epoca și să stabilească mai precis și mai realist căile de transformare a societății. El a înțeles că împărații nu vor și nici nu pot să asigure libertatea unui popor. Singura cale este ridicarea maselor la luptă; prin aceasta poporul însuși ajunge la înțelegerea propriilor sale forțe și datorii „Fiți gata, dar — scria Bălcescu în 1850 — a vă lupta bărbățește, căci prin lucrare și jertfire, prin sîngele vărsat, poporul dobîndește cunoștința drepturilor și a datoriilor sale" [9]. Este exprimată aci o idee deosebit de valoroasă: în procesul luptei revoluționare poporul însuși se transformă, se maturizează, dobîndind o mai profundă cunoaștere a forței și îndatoririlor sale istorice. Această idee ne duce cu gîndul la afirmația lui Marx cuprinsă în cea de-a treia teză asupra lui Feuerbach: „Coincidența dintre schimbarea împrejură-

[6] *Ibidem.*
[7] N. Bălcescu, *Trecutul și prezentul*, în *Op. cit.*, p. 326.
[8] N. Bălcescu, *Puterea armată și arta militară de la întemeierea principatului Valahiei pînă acum*, în *Op. cit.*, p. 41.
[9] N. Bălcescu, *Mersul revoluției în istoria românilor*, în *Op. cit.*, p. 312.

rilor şi schimbarea activităţii omeneşti poate fi privită şi înţeleasă în mod raţional numai ca practică revoluţionară".[10]

Pentru ca revoluţia să transforme societatea, să transforme înseşi masele, trebuie — arăta Bălcescu — să fie o revoluţie făcută de popor. Revoluţia de la 1848 — preciza el în *Trecutul şi prezentul* — a fost o revoluţie *pentru* popor, dar nu *făcută* de popor ; pe de altă parte, guvernul revoluţionar fiind slab, n-a reuşit să menţină entuziasmul şi energia poporului de partea revoluţiei. Aceste carenţe se datoresc mai ales faptului că revoluţia din 1848... „Nu fu insurecţia generală a românilor, ci numai o mişcare provincială".[11] Pentru a-şi asigura victoria, următoarea revoluţie trebuia să-i cuprindă pe toţi românii, din toate provinciile. Participarea întregului popor român la revoluţie devenea posibilă însă numai prin luminarea lui. Deşi, în concepţia istoricului român, societatea înainta neîncetat, urmînd „legile fizice ale progresului", deşi reprezentanţii tiraniei nu pot opri acest progres, eliberarea popoarelor de asuprire nu poate fi asigurată atîta timp cît ele nu sînt luminate. Iată de ce Bălcescu lansează chemarea : „să luminăm dar poporul dacă vrem să fim liberi..."[12].

În concepţia sa luminarea poporului român avea o dublă semnificaţie : *înţelegerea necesităţii unităţii naţionale şi a necesităţii luptei pentru dobîndirea libertăţii sociale*. Eliberarea socială era strîns legată de lupta pentru independenţa tuturor românilor. „Să luminăm poporul — scria el — să-l facem să simtă trebuinţa unirii, dacă vrem să facem o revoluţie adevărat democratică".

Sarcina luminării poporului revenea generaţiei tinere de intelectuali de la jumătatea secolului al XIX-lea, căreia Bălcescu îi adresa îndemnul de a se lega prin jurămînt să îndeplinească această datorie patriotică.

Pentru istoricul român luminarea poporului însemna pregătirea fizică a maselor pentru luptă, cultivarea încrederii în izbîndă şi a spiritului de jertfă, ca expresie a dragostei de patrie. La toate acestea, Bălcescu mai adăuga încă un element de natură să precizeze scopul educaţiei în concepţia sa : „ura tiraniei", ceea ce înseamnă *pregătirea revoluţionarului capabil să răstoarne prin forţă puterea asupritorilor*.[13]

După 1848, N. Bălcescu a continuat lupta pentru luminarea maselor prin istorie.El spunea : „sprijiniţi inimile slabe şi îndoioase, propovăduindu-le adevărul care luminează şi dă putere'.[14] Adevărul pe care-l avea el în vedere era, fără îndoială, adevărul istoric, cu ajutorul căruia se cultiva încrederea în capacitatea poporului de a se „mîntui prin sine însuşi".

În *Manualul bunului român* — scris după Revoluţia din 1848 şi care, după propria sa mărturisire, este o prelucrare „potrivită cu tendinţele şi trebuinţele poporului român" — N. Bălcescu reia problema educaţiei. Menirea omului, scria el, este de a lucra asupra sa pentru a se desăvîrşi, precum şi asupra semenilor pentru a-i ajuta să se desăvîrşească. Deşi fiecare, fiind stăpîn pe faptele sale, poate acţiona asupra propriei sale formări, în concepţia lui Bălcescu omul nu se poate face singur bun, ci laolaltă cu cei din jur şi cu ajutorul lor, întrucît puterile omului izolat sînt foarte slabe. Omul nu se va putea desăvîrşi, adică nu va deveni „cît se va putea mai întreg", atîta timp cît în societate nu va fi instaurată *frăţia* — acel simţămînt puternic ce-i leagă pe oameni unii cu alţii, făcîndu-i să se ajute reciproc. Astfel de relaţii pot exista numai într-o societate în care puterea va fi în mîna poporului. „Oamenii, spune Bălcescu, prin gura comisarului de propagandă, nu pot păşi spre desăvîrşire şi a fi fraţi unii cu alţii, fără numai în acele societăţi unde poporul va fi suveran adică stăpîn pe sine".[15] Societatea pe care o avea în vedere Bălcescu era „republica democratică"

Dobîndirea libertăţii însă nu va fi posibilă — arăta comisarul — decît pe cale revoluţionară, cu preţul sîngelui.[16] Întrucît orăşeanul — cu care, în Manualul bunului român, purta discuţia comisarul de propagandă — se întreba dacă poporul este destul de luminat şi de matur pentru a fi liber şi a conduce sta-

[10] *Marx şi Engels despre educaţie şi învăţămînt*, Editura didactică şi pedagogică, 1960, p. 106.

[11] N. Bălcescu, *Trecutul şi prezentul*, în *Opere*, vol. I, Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1953 p. 327.

[12] *Ibidem.*

[13] Cf. N. Bălcescu, *Mersul revoluţiei în istoria românilor*, în *Opere*, vol. I, Ed. Academiei Populare Române, 1953, p. 327.

[14] *Ibidem.*

[15] N. Bălcescu, *Manualul bunului român*, în *Op. cit.*, p. 350.

[16] Ibidem, p. 351.

tul, acesta din urmă face o precizare deosebit de semnificativă pentru poziția lui Bălcescu: „Adevăr că poporul nostru nu e destul de luminat cu învățătura, dar tocmai pentru aceasta are trebuință de instituții libere ca să se poată lumina, căci *supt tiranie nu se pot lumina popoarele*“ [17] (s.n.).

Contemporanii lui Bălcescu puneau la baza transformării societății educația tinerei generații, pentru că ei considerau că era cu putință dezvoltarea integrală a omului chiar în condițiile societății de atunci. Dacă toți oamenii vor fi educați, dacă toți vor avea o dezvoltare armonioasă — spuneau ei — societatea va deveni mai bună, mai dreaptă. Marele Bălcescu însă a înțeles că numai într-o așezare socială întemeiată pe *dreptate* și *frăție* va fi cu putință educația integrală a tuturor oamenilor.

Concepția lui s-a apropiat de cea promovată de Marx și Engels, care precizează că numai prin revoluția socialistă va fi cu putință educația multilaterală a oamenilor.

Ca și creatorii filozofiei materialist-dialectice și istorice, N. Bălcescu a insistat și asupra necesității instruirii maselor în condițiile societății întemeiate pe inegalitatea socială, în vederea pregătirii acestora pentru revoluție. În concepția sa exista însă o deosebire între luminarea maselor înainte de revoluție și după revoluție. „Luminarea“ dinainte de revoluție se făcea în vederea dobîndirii libertății, de aceea urmărea, mai ales, cultivarea încrederii în capacitatea poporului de a-și cuceri libertatea. O dată cucerită această libertate devenea posibilă a doua formă de „luminare“ — desăvîrșirea omului, în sensul de dezvoltare integrală. Prima formă de luminare are un caracter limitat și este numai o treaptă către cea de-a doua formă.

Cum se poate forma omul desăvîrșit? Prin școală și prin participarea la treburile obștești. „Viața publică și slobodă este buna creștere și învățătura bărbaților...“, [18] scrie Bălcescu în *Manualul bunului român*. Este cuprinsă în această afirmație o altă idee de mare valoare: *formarea omului nu se încheie o dată cu vîrsta școlarității, ci se continuă, desăvîrșindu-se, prin integrarea în viața publică; cetățeanul se formează prin activitatea cetățenească liberă, într-o societate dreaptă.*

Ocupîndu-se de problemele educației, N. Bălcescu a avut în vedere procesul de ansamblu al formării omului, el nu s-a oprit în mod special asupra vîrstei copilăriei. Chiar în prefața la lucrarea lui Aimé Martin — *Despre educația mumelor de familie* — în traducerea pictorului I. D. Negulici, el trata problema educației sub aspectul ei social. Exprimîndu-și dezacordul față de poziția lui Aimé Martin, care considera că „nordul — în sens de occident — va civiliza orientul“, Bălcescu considera că răspîndirea civilizației nu se face prin cucerirea orientului de către cei din „nord“, ci prin intensificarea procesului de comunicare a ideilor, o dată cu creșterea relațiilor comerciale dintre națiuni. De data aceasta Bălcescu vede un alt aspect al „luminării“ popoarelor și anume îmbogățirea patrimoniului lor cultural prin contactul cu valorile materiale și spirituale ale celorlalte popoare.

Prin modul în care a abordat problemele educației, Nicolae Bălcescu poate fi considerat ca un precursor al pedagogiei sociale; el privește procesul de formare a omului prin prisma cerințelor societății și a rolului acesteia în acest proces. Prin aceasta, el este un pedagog social în genul lui Paul Natorp și Em. Durkheim. În același timp, el avea în vedere în mod deosebit procesul educativ al tinerilor și adulților realizat în afara școlii, prin familie, armată sau chiar prin revoluție. Prin aceasta, N. Bălcescu poate fi socotit ca un precursor și al pedagogiei sociale în accepția lui Hermann Nohl.

Spre deosebire de aceștia, Bălcescu a înțeles că numai într-o societate întemeiată pe egalitate socială este cu putință dezvoltarea integrală a tuturor cetățenilor. De aci cerința lui de a se înfăptui mai întîi — prin revoluție — o astfel de societate; educația care precede instaurarea noii societăți trebuie să tindă spre formarea revoluționarului, capabil să lupte pentru a cuceri puterea din mîinile asupritorilor. Prin această teză N. Bălcescu s-a apropiat foarte mult de concepția lui Marx și Engels. El n-a reușit să înțeleagă însă care este forța socială capabilă să instaureze noua orînduire, care va fi structura acesteia și forma de proprietate dominantă.

[17] *Ibidem*, p. 352.
[18] N. Bălcescu, *Manualul bunului român*, în *Op. cit.*, p. 352.

Aceia dintre contemporanii săi care s-au ocupat în mod deosebit de problemele educației au meritul de a fi pus bazele învățămîntului nostru modern; ei au avut însă, mai ales, o viziune iluministă asupra școlii, așteptînd de la ea mai mult decît ar fi putut da în condițiile sociale de atunci: să formeze un nou tip de om și să transforme societatea. N. Bălcescu a înțeles că școala nu-l poate forma pe om drept și bun, dacă societatea însăși nu este întemeiată pe dreptate și pe egalitate socială, dacă întreaga viață publică nu-l ajută să se desăvîrșească.

Prin viziunea sa largă asupra educației și asupra societății, prin cunoașterea profundă a realităților sociale contemporane, prin proiectarea curajoasă și realistă a viitorului, Bălcescu a reușit să elaboreze una din cele mai valoroase teorii românești asupra formării omului.

S-ar putea aprecia că Nicolae Bălcescu a fost mai puțin prezent în practica instructiv-educativă a epocii decît alți contemporani de-ai săi. În realitate, el a fost nu numai un valoros teoretician al educației, ci și un inegalabil practician, evident în spiritul în care a abordat el fenomenul educației. Fiecare din tezele sale teoretice a fost pusă în aplicare cu o consecvență rar întîlnită. Pentru că a înțeles necesitatea constituirii armatei române, a îmbrăcat haina militară încă de la 19 ani; a fost învățător la școala ostășească din Dudești pentru a răspîndi lumina în rîndul țăranilor ostași [19]; ca să sprijine elaborarea unei istorii naționale a scos „Magazin istoric pentru Dacia"; a scris *Istoria Românilor supt Mihai-voievod Viteazul*, pentru a face să renască în conștiința contemporanilor săi dorința de independență națională; s-a aflat în fruntea mișcării revoluționare, pentru ca prin revoluție să instaureze o nouă societate întemeiată pe dreptate și frăție.

Înțelegînd raportul dintre educație și societate, Bălcescu a depășit punctul de vedere iluminist asupra educației al unora dintre contemporanii săi; acționînd cu pasiune și consecvență în spiritul acestei înțelegeri, Bălcescu a rămas în conștiința poporului român ca unul din marii săi educatori.

[19] Cf. Cornelia Bodea și Paul Cernovodeanu, *Primele școli ostășești din Țara Românească (1838—1840)* în *Studii și articole de istorie*, VIII/1966, p. 105—123.

PROBLEMA MĂSURĂRII ÎN CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

Conf. dr. ION RADU

În cele ce urmează vom considera termenul de „măsurare" în accepțiunea sa cea mai largă, desemnînd operația prin care se atribuie lucrurilor numere, potrivit unor cerințe, sau reguli. Astfel înțeleasă, măsurarea psihopedagogică există deja ca practică socială într-o formă mai mult sau mai puțin explicită. În instituțiile școlare de toate gradele se dau elevilor (și studenților) note de la 1 la 10, se fac medii care să exprime nivelul de pregătire, de însușire a cunoștințelor și deprinderilor; pe baza acestora se acordă apoi premii, mențiuni, burse, posturi de muncă la absolvire etc. În mod analog, se poate observa că în orice formă de competiție sau de concurs[1] — cum ar fi ocuparea unei funcții, acceptarea unui proiect (de construcții, monumente), acordarea unui premiu, desfășurarea unei întreceri sportive etc. — intervine un mod de măsurare, adică un clasament ierarhic stabilit pe baza unui „punctaj" care permite luarea unor decizii, formularea unor judecăți de valoare. Punctajul menționat presupune anumite criterii enunțate de multe ori în chip explicit. Simplificînd lucrurile, se poate de asemenea spune că în viața socială funcționează un „sistem de sancțiuni premiale"[2], care măsoară într-un fel sau altul prestațiile oamenilor, le situează oarecum într-o scară ce se întinde de la simpla notorietate (nume cunoscut, renume) pînă la celebritate deplină, în funcție de valoarea performanței.

În toate situațiile amintite este vorba de un *act de evaluare*, de apreciere, care se traduce numeric sub forma unei *note* (de exemplu, de la 1 la 10) a unui *loc* sau *rang* într-o clasificare (primul, al doilea etc.), sau ia forma unor *calificative* exprimate prin adjective ori adverbe determinative (excelent, bun, mijlociu, slab etc.). Aceste note, ranguri, calificative etc. se pot înscrie pe o *scară* comportînd o suită de trepte, iar grafic pot fi redate, de pildă, prin diviziuni marcate pe un vector. Desigur, dintre modalitățile de măsurare practicate în școală sau în viața socială pot fi luate în considerare în cercetarea psihopedagogică numai acelea care conduc la rezultate obiective, independente de evaluatori.

Fără să discutăm deocamdată validitatea sau justețea procedurii, vom observa că exemplele citate ilustrează doar noțiunea de măsurare în conținutul ei cel mai larg, ca operație prin care atribuim lucrurilor, faptelor psihice, numere reale. Calificativele înseși pot fi transcrise numeric pe baza unei reguli practice de echivalare. Problema este să dăm acestor operații conținutul științific necesar.

În cercetarea psihopedagogică măsurarea are și înțelesul restrîns de *practică sistematică a testelor*, de teorie și metodologie a testelor, adică de *psihometrie*. Noi considerăm acest gen de măsurare — care comportă de altfel aspecte dis-

[1] V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, E.D.P., București, 1968.
[2] M. Ralea T. Hariton, *Sociologia succesului*, Editura științifică, București, 1962.

cutabile — ca un caz particular al problemei generale enunțate mai sus și nu va forma obiectul unei discuții speciale.

În mod obișnuit, exprimînd numeric o serie de observații, sîntem tentați să efectuăm în continuare operațiile aritmetice cunoscute (adunare, înmulțire etc.), în timp ce fenomenele psihice și educaționale impun în acest sens numeroase restricții. O cerință elementară este aceea de a stabili o corespondență între anumite proprietăți ale numerelor și anumite proprietăți ale faptelor, asigurîndu-ne pe cît este posibil de un izomorfism între instrumentul matematic și realitățile psihologice și educaționale[3]. Evident, măsurarea și tratarea numerică au un sens, întrucît transcriu fidel faptele studiate, datele observației.

Să luăm un exemplu simplu: în cadrul unei probe de memorare, prezentăm unui grup de copii o listă de 30 de cuvinte, pe care o citim o singură dată și înregistrăm apoi cît a reținut fiecare subiect; reținem, la întîmplare, cinci rezultate: *B* a memorat 4 cuvinte, *C* a reprodus 8 cuvinte, *D*—16 cuvinte, *E*—20 de cuvinte și *F*—24 cuvinte; operînd în continuare numai asupra numerelor atribuite, s-ar putea spune că $C=2\ B$, că *E* se poate compune din $D+B$, că $F-C=D$ și așa mai departe. Asemenea operații ar constitui în mod evident un abuz, deși aritmetic ele nu sînt greșite. Cine ar accepta, de pildă, afirmația că „un elev de 10" s-ar putea compune din „doi elevi de 5", deși cum se știe, $10=5+5$.

Se vede din aceste exemple, voit exagerate, că numerele asociate faptelor psihologice sau educaționale nu trebuie utilizate decît în limitele acelor proprietăți care sînt justificate în mod experimental. Operațiile indicate în diferite situații vor fi examinate în cele ce urmează în funcție de scările practicate în cercetarea psihopedagogică.

Este cazul să mai subliniem, în continuare, că măsurarea constituie un mijloc de cunoaștere, un moment al procesului de apropiere cognitivă de obiect, solidar cu momentele care-l preced și cu acelea care-i urmează. De regulă, abordăm un fenomen psihic, un rezultat educațional, prin prisma unui concept, a unei definiții de multe ori provizorii și incomplete, care este rezultatul practicii cotidiene sau al unei elaborări științifice anterioare. Se cere, pe bună dreptate, ca, întocmind o probă sau un test, să plecăm de la definiția procesului sau însușirii respective. Nu trebuie însă să uităm că între definiția psihologică sau pedagogică și măsurare (probă, test) există o relație dialectică: „modelul", noțiunea cu care abordăm măsurarea se răsfrînge în proba construită, iar rezultatele măsurării îmbogățesc și organizează cunoștințele noastre despre fenomenul studiat. Ar fi greșit să pretindem cercetătorului să-și definească o dată pentru totdeauna (în mod exhaustiv) obiectul experienței sale.[4] Observația este valabilă și în pedagogie. Pe măsură ce modelul teoretic devine mai complet și mai coerent, instrumentul de determinare devine mai fidel și invers.

O seamă de practicieni, mai ales din Occident, privesc această problemă din unghiul de vedere al pragmatismului: se construiește un test nu pentru a măsura un fenomen definit printr-un concept, ci pentru a servi ca bază de predicție într-o direcție sau alta de activitate. Testele de tip psihometric — spun aceștia — furnizează doar criterii practice, fără să-și pună problema validității conceptuale. Constructorii de teste își propun „să facă foarte puțină teorie", dar „să prezică cu o impreciziune admisă"[5]. În realitate, valoarea predictivă a unei probe decurge din gradul ei de adecvare la obiect și astfel termenii discuției trebuie să fie inversați. Discutarea mai amplă a problemei depășește însă cadrul studiului de față.

Utilizînd terminologia introdusă de J. J. Stevens[6] — însușită de toate lucrările recente — distingem în măsurarea psihologică trei trepte sau nivele mai importante: 1. scări nominale, 2. scări ordinale, 3. scări de intervale.

Deoarece rezultatele procesului educațional sînt exprimate de regulă în termeni psihologici — noțiuni, cunoștințe, operații intelectuale, deprinderi prac-

[3] D. R. Luce, *Remarks on the theory of the measurement and its relation to psyhology. Les modèles et la formalisation du comportement*, C.N.R.S., Paris, 1967; M. Reuchlin, *La mésure en psychologie. Traité de psyhologie experimentale*, (P. Fraisse, J. Piaget). P.U.F., Paris, 1963; P. Suppes, L. J. Zinnes, *Basic Measurement Theory, Handbook of Mathematical Psyhology*, vol. I, John Wiley and Sons, Inc., New-York and London, 1963.

[4] M. Reuchlin, *Op. cit.*

[5] D. A. de Groot, *Quelques réfléxions sur les problèmes de la psychométrie. Les problèmes de la mésure en psychologie* (Symposium 1961), P.U.F., Paris 1962.

[6] J. J. Stevens, *Mathematics, measurement and psychophysics, Handbook of experimental psychology* (J. J. Stevens, ed.), New-York, Wiley, 1951 (tradus din limba rusă).

tice, însușiri ale personalității etc. — scările amintite se utilizează în principiu și în investigațiile psihopedagogice.

a) *Scările nominale* constituie mai degrabă nivelul inițial de „pre-măsură". A utiliza o scară nominală înseamnă a clasifica sau repartiza datele experimentale după o serie de *nume* sau *categorii* diferite (disjuncte), astfel încît fiecare element (răspuns, observație etc.) să-și găsească locul într-o categorie și numai într-una singură.

Exemple :

1° Se dă un chestionar referitor la orientarea profesională. Elevii sînt solicitați să răspundă în scris asupra profesiunii spre care doresc să se îndrepte. Se obține un ansamblu de răspunsuri, care vor fi grupate, clasificate în diferite categorii după o listă sau un repertoriu de profesiuni (de exemplu, inginer, medic, profesor etc.). Efectuînd ancheta în cadrul unei colectivități date, va rezulta un număr de categorii sau profesiuni cunoscute și preferate de școlari. Așadar, mulțimea de răspunsuri se va repartiza sau împărți într-un număr de categorii sau clase disjuncte, indicate prin denumirea profesiunii, ori un simbol ales în mod convențional (de exemplu, litere sau numere). Fiecare răspuns în parte, consemnat în chestionar, va fi repartizat în una din aceste categorii sau profesiuni. În final, se numără răspunsurile din fiecare categorie și se stabilesc astfel *frecvențele* sau *efectivele* corespunzătoare. Datele obținute se pretează în continuare la o tratare numerică.

2° La încheierea unei experiențe didactice se dă o probă de control care să acopere în esență materialul predat. Rezultatele obținute de diferiți elevi sînt clasificate în trei categorii : „răspunsuri corecte", „răspunsuri greșite" și „omisiuni". Fiecare rezultat în parte se repartizează în una din aceste categorii sau clase și numai într-una singură. La sfîrșit, se determină frecvențele, adică proporțiile de răspunsuri corespunzătoare fiecărei categorii sau clase.

Alteori, lucrările finale se clasifică după criterii de conținut, de exemplu : „cunoștințe", „raționamente", „deprinderi". Cele trei categorii stabilite constituie „cadrul de codare" și pe baza lor se clasifică toate răspunsurile și se determină în final frecvențele înregistrate în fiecare rubrică. Calculele ulterioare se fac asupra acestor frecvențe. Se cere ca „rubricile" sau categoriile prevăzute să fie „disjuncte", adică să nu se suprapună de loc, ceea ce nu este prea ușor. În exemplul citat, „cunoștințe" și „raționamente" sînt parțial superpozabile, criteriul fiind astfel într-o măsură echivoc.

După cum se poate constata, la acest nivel — de altfel cel mai elementar — „măsurarea" constă în repartizarea datelor în clase sau categorii disjuncte, indicate adeseori prin numele lor (de aici, denumirea de scară nominală) sau printr-un cod. Elementele cuprinse sub același nume, deci subsumate aceluiași concept, sînt considerate echivalente, deosebirile dintre ele fiind nule sau aproape nule sub aspectul considerat. Se înțelege că operația de clasificare presupune date distincte și existența unui criteriu care să permită atribuirea univocă a fiecărui element (răspuns, observație etc.) la o clasă determinată. Se vorbește de „măsurare" la acest nivel, avînd în vedere și faptul că gruparea sau clasificarea observațiilor ocazionează un „decont" de frecvențe care permite apoi o tratare numerică *. Disocierea datelor ce urmează să fie clasificate este de multe ori dificilă — mai ales în cazul observației sau al anchetei — deoarece este greu să se precizeze unitatea în funcție de care se face numărarea (cantificarea). Operațiile matematice indicate asupra datelor bazate pe scări nominale se referă numai la efective sau frecvențe (proporții) stabilite la fiecare categorie. Se întocmește eventual o histogramă, în care ordinea claselor n-are nici o importanță, se localizează modul distribuției (clasa cu efectivul cel mai ridicat), iar pentru comparații statistice ** ne vom servi de criteriul χ^2.

Lucrări mai noi recomandă utilizarea unor indici din teoria informației, fiind vorba în cazul utilizării scărilor nominale de mulțimi de elemente repartizate în

* Codul numeric sau literal utilizat uneori pentru a repera diverse categorii sau rubrici nu are altă semnificație decît aceea de a înlesni individualizarea acestor categorii și nu formează obiectul calculelor.

** Cititorul interesat poate găsi o prezentare a metodelor statistice de prelucrare în cursul nostru : *Introducerea în psihologia experimentală și statistică*, E.D.P., București, 1967.

categorii neordonate. Se preconizează, în speță, calculul entropiei *(H)* plecînd de la efectivele claselor[7]. Dacă notăm efectivele sau frecvențele cu n vom avea $\Sigma n = N$.

$$H = \sum \frac{n}{N} \log \frac{n}{N} = \frac{1}{N}(N \log N - \Sigma n \log n).$$

In practică se calculează NH prin formula: $NH = N \log N \Sigma n \log n$, utilizînd tabelul produselor $n \log_2 n$, deci o simplă sumă algebrică. Aceasta oferă o bază pentru predicție.[8]

b) Al doilea nivel al măsurării — de fapt, cel mai frecvent utilizat — îl constituie *scările ordinale*. Alături de proprietățile întîlnite la scările nominale, scările ordinale prezintă o proprietate în plus: posibilitatea de a stabili o *relație de ordine* între lucruri (sau date). Această relație — notată, de pildă, prin semnul $>$ — trebuie să fie totală, adică să fie valabilă pentru toate perechile de date aparținînd diverselor trepte sau clase. Proba de care ne servim sau diapozitivul experimental trebuie să permită — în cazul unei scări ordinale — stabilirea unui clasament ierarhic, adică decizii de tipul: $\underline{A}$ este superior lui B, sau $\underline{A}$ este înaintea lui B (ceea ce s-ar putea nota $\underline{A} > B$) apoi $\underline{B}$ este superior lui C (adică $\underline{B} > C$), urmînd ca de aici să se poată spune și $\underline{A} > C$. Nu poate fi vorba, bineînțeles, de o scară ordinală, dacă se poate afirma simultan că $\underline{A}$ este superior lui $\underline{B}$ și $\underline{B}$ superior lui $\underline{A}$.

În cadrul scării ordinale se atribuie numere consecutive, eventual litere, în ordine alfabetică și se stabilesc pe baza acestora clasificări ierarhice, adică se ordonează precis subiecții, produsele, lucrările etc. Se conturează în felul acesta scări de reușită școlară, scări pentru produse, scări de însușire a cunoștințelor, scări de inteligență, scări de preferințe etc.

Exemple:

1⁰ Un grup de elevi este supus unei probe de cunoștințe sau de aptitudini avînd durata de 1 oră. Proba comportă o serie de întrebări, sarcini, operații, care pot fi cel puțin enumerate. În legătură cu fiecare întrebare (sarcină) se poate stabili fără ambiguitate dacă s-a dat „răspuns exact" sau „răspuns greșit". De pildă, la gramatică, în cadrul unei experiențe, se dă o probă de recunoaștere a categoriei gramaticale studiate. Lucrarea comportă, să spunem, 12 operații corecte, adică 12 recunoașteri. Dacă proba a fost bine întocmită, va diferenția în mod clar elevii, în sensul că aceștia vor obține rezultate diferite în funcție de modul de însușire a noțiunilor învățate. Rezultatul probei îl constituie ansamblul răspunsurilor date la întrebări, cota individuală fiind dată eventual după formulele: (1) $x = R_{ex} - \frac{R_{gr}}{N-1}$ sau (2) $x = \frac{R_{ex}}{N}$ 2 în care R_{ex} înseamnă răspunsuri exacte, R_{gr} răspunsuri greșite, iar N indică totalul răspunsurilor posibile*, ceea ce s-ar putea nota și R_{max}. În funcție de rezultatele obținute se pot ordona lucrările, respectiv elevii, atribuindu-se ranguri succesive de la punctajul maxim spre cel minim. Fiecărui rang îi corespunde un număr de răspunsuri exacte, penalizat cu o fracțiune rezultată din cota de erori. Dacă ar fi prea multe ranguri egale, am putea diferenția elevii luînd în considerare și timpul de execuție a lucrării.

O dată precizată scara ordinală pe care o utilizăm, vom determina efectivele sau frecvențele corespunzătoare fiecărei trepte. Dacă se lasă elevilor un timp suficient pentru rezolvarea probei, atunci se ordonează întrebările în funcție de gradul lor de dificultate, care se estimează practic pornind de la proporția de răspunsuri nule (greșeli + omisiuni) înregistrate în colectivitate. Notarea lucrării va fi indicată de rangul întrebării din test, mai precis de ultima din întrebările dificile rezolvate corect.

2⁰ Pentru a măsura asimilarea cunoștințelor, V. P. Bespalko desprinde patru niveluri de însușire dispuse ierarhic.[9] În cadrul primului nivel, școlarul dă

[7] J. M. Faverge, *Méthodes statistiques en psyhologie appliquée*, t, III, P.U.F., Paris, 1965.

[8] *Ibidem*; M. Reuchlin, *Op. cit.*

* Asupra formulelor vom reveni într-un alt articol.

[9] V. P. Bespalko, *Opit razrabotki i ispolzovanie kriteriev kacestva usvoeniia znanii*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 4/1968.

dovadă că este informat, familiarizat cu tema, informare ce se concretizează în recunoaşterea corectă, în clasificare şi diferenţiere. La al doilea nivel, elevul este capabil de reproducerea materialului, însoţită de analiza şi corelarea elementelor. Nivelul al treilea se concretizează în aplicarea imediată a cunoştinţelor, în stăpînirea operativă a materialului în condiţii analoge cu cele din manual sau de la lecţie, adică în limitele aceleiaşi clase de probleme. În sfîrşit, nivelul al patrulea este caracterizat de *priceperea de a opera* cu materialul învăţat în *condiţii diferite* sau, cum se spune, *transferul în condiţii variabile*. Recunoaştem uşor aici o scară ordinală pentru care nu se pot găsi însă cu aceeaşi uşurinţă criterii numerice. Autorul propune alcătuirea unor teste diferite pentru fiecare nivel şi cotarea fiecărei probe pe baza raportului dintre răspunsurile corecte înregistrate şi totalul întrebărilor. Se ia ca reper critic raportul de 0,7, respectiv 70%, nivelul minim care indică însuşirea unei noţiuni supuse verificării. Combinînd cele patru criterii sau trepte cu punctajul atribuit pe baza proporţiei de răspunsuri corecte, autorul propune un sistem de notare cu 12 puncte (de la 1 la 12) aplicabil în cercetări psihopedagogice. Modul de eşalonare a acestor criterii şi punctaje conturează o scară ordinală mult mai discriminativă decît notarea de la 1 la 5.

3⁰ Pentru a măsura calitatea „produselor" şcolare (scris, desen, compuneri etc.) se preconizează scări întemeiate pe o serie întreagă de criterii. Spre exemplu, C. T. Gray [10] a elaborat o asemenea scară pentru evaluarea scrisului la şcolarii mici. Operaţia de măsurare ţine seama de mai multe criterii cum ar fi: înclinarea şi dimensiunile literelor trasate (uniforme sau variabile), spaţierea literelor şi rîndurilor (uniformă, prea apropiate, prea separate), acurateţea scrisului (cu pete, neglijent sau ordonat), modul de formare a literelor (egal, litere neînchise, omise, supraadăugate etc.). Pentru fiecare aspect se atribuie un punctaj anumit şi se totalizează apoi pe ansamblu, cota obţinută fiind rezultatul unei simple însumări. Procedeul postulează, după cum vedem, *activitatea criteriilor*, ceea ce constituie evident o simplificare a lucrurilor.

Deşi operaţia este laborioasă — iar sub un aspect discutabilă (ideea aditivităţii) — am amintit-o ca un exemplu de măsurare a „produselor" şcolare, desigur mai precisă decît notarea obişnuită. Cota totală serveşte apoi la ordonarea cît mai exactă a lucrărilor individuale.

În exemplele citate operaţia de măsurare se întemeiază pe utilizarea unor scări ordinale (scări de reuşită şcolară, scări de însuşire a cunoştinţelor, scări de produse). Chiar cînd procedeul de evaluare conduce la cote numerice, acestea servesc în esenţă la precizarea unei relaţii de ordine şi nu mai mult.

O dată stabilită scara ordinală pe care o utilizăm, putem determina efectivele sau frecvenţele corespunzătoare fiecărei trepte sau categorii. Fiind vorba de trepte sau categorii ordonate, ele pot fi notate pe o axă, marcînd în dreptul fiecărui reper frecvenţa constatată. Pentru condensarea datelor este indicată *mediana* distribuţiei (pentru „tendinţa centrală"), iar ca indici de dispersie se vor utiliza anumite repere ca decile, centile, cvartile. Pentru studiul corelaţiei se preconizează coeficientul ρ (Spearman) iar pentru probleme de comparaţie se preconizează proba medianei, testul *U*, proba semnelor şi altele (metode neparametrice). Eventualele operaţii aritmetice sînt aplicabile numai asupra efectivelor sau frecvenţelor stabilite pentru fiecare treaptă sau clasă.

c) *Scările de intervale* reprezintă un nivel al măsurării rareori întîlnit în cercetarea psihopedagogică. Relaţiei de ordine i se adaugă, în acest caz, mărimea exactă a intervalelor sau a distanţei care separă toate elementele situate pe scară. Distanţa (sau diferenţa) dintre două lucruri (elemente) va fi egală cu distanţa (diferenţa) dintre altele două, diferenţele (distanţele) fiind exprimate numeric. Construirea unei scări de intervale implică — după Coombs [11] — „o funcţie de distanţă care atribuie un număr real tuturor perechilor de elemente dispuse într-o serie ordonată. Din punct de vedere operaţional această condiţie este îndeplinită cînd putem dispune de o unitate de măsură comună şi constantă".

Exemple : [12]

1⁰ Se cere, de pildă, unui pictor să realizeze un gri situat la aceeaşi distanţă de un eşantion alb, ca şi de un eşantion negru.

Practic, experienţa se poate realiza oferind subiectului o suită de nuanţe de gri şi cerîndu-i să aleagă nuanţa situată la jumătatea distanţei dintre cele

[10] După E. Planchard, *La recherche en pédagogie*, Ed. Hawelaerts, Louvain, 1967.
[11] C. H. Coombs, *La mésure dans les sciences sociales*, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (L. Festinger, D. Katz, red.), t. II, P.U.F., Paris, 1963.
[12] După J. M. Faverge, *Op. cit.* şi M. Reuchlin, *Op. cit.*

două eșantioane extreme (alb și negru) expuse în fața sa. Este vorba deci de un interval senzorial *AE*, care ar fi împărțit în două intervale egale de un stimul *C* ales de subiect. În continuare, se va cere alegerea unui stimul *B*, care ar împărți în mod egal distanța *AC* și unui stimul *D*, care ar împărți în mod egal *CE*. Desigur, verificarea crucială ar fi acum furnizată de faptul dacă mijloacele intervalului *BD* ar coincide cu *C*. Datele experimentale nu au confirmat însă această coincidență decît în mod statistic. Exprimarea numerică a „distanțelor senzoriale" nu ajunge să fie precisă. Totuși, practic, s-a constatat o convergență a datelor, tinzînd să verifice legea Weber-Fechner.

2⁰ S. Lacerbeau[13] a selecționat 162 „portrete" concise de elevi buni, mijlocii și slabi, pe care le-a prezentat pentru evaluare la 44 de institutori, cu indicația de a le clasa în cinci trepte echidistante. Era vorba de aprecierea unor forme de comportare frecvente în școală (de exemplu, atenția manifestată în clasă). Instrucția dată era de a plasa fiecare descriere concisă a conduitei școlare la unul din gradele (treptele) de atenție marcate prin cinci puncte echidistante pe scară începînd de la nivelul cel mai înalt și terminînd cu absența atenției (nivelul zero). Descrierile sau „portretele" erau prezentate pe fișe separate. S-a constatat un acord substanțial pentru un procent de descrieri, în timp ce pentru altele judecățile s-au deosebit foarte mult. Eliminîndu-se „portretele" care au suscitat evaluări prea diferite, au fost reținute pe scară numai cele plasate pe același punct sau cu abateri foarte mici. Exemplul ilustrează utilizarea unei *scări de comportament în școală*. Nu putem să nu observăm că instrucția tinde spre o scară de intervale, iar rezultatul efectiv obținut se apropie mai curînd de o scară ordinală. Exprimarea numerică a distanțelor rămîne pur convențională.

Exemplele citate ne arată dificultatea de a întocmi adevărate scări de intervale în cercetare psihopedagogică. Pînă în prezent, acest nivel de măsurare îl întîlnim mai ales în psihofizică. De notat este faptul că în cazul scării de intervale devin aplicabile procedeele statistice cunoscute (calculul mediei, al abaterii standard etc.), pentru studiul corelației se utilizează coeficientul *r* (Bravais-Pearson), pentru problemele de comparație testul *z* și testul *t*. Proprietățile numerelor atribuite după o scară de intervale nu comportă restricții speciale. La acest nivel are sens compararea intervalelor, definirea unui element mediu între două elemente și, mai general, definirea unui element compus din două elemente x și y (vezi exemplul 1⁰).

Trebuie să menționăm că majoritatea variabilelor întîlnite în cercetarea psihopedagogică sînt de fapt variabile avînd valorile simplu ordonate; în consecință, procedeele de prelucrare adecvate sînt cele proprii scărilor ordinale, în speță metodelor neparametrice (care vor forma obiectul unui articol aparte).

În articolul de față nu am discutat procedeele concrete de notare, de exprimare numerică a datelor, problemă de altfel dificilă în cercetarea psihopedagogică. Se poate menționa că investigația științifică presupune o notare obiectivă, care să conducă la date independente de evaluatori. În acest sens, notele școlare obișnuite nu par să satisfacă exigența formulată, motiv pentru care ele nu pot constitui temeiul sigur al unei cercetări. Un anumit loc ocupă în prezent modelele nenumerice. Analiza acestei probleme comportă o discuție aparte.

[13] Cf. M. Reuchlin, *Op. cit.*

METODOLOGIA CENACLULUI LITERAR AL ELEVILOR

Prof. TUDOR OPRIŞ
Liceul „M. Eminescu" — Bucureşti

FORME DE ACTIVITATE INTERNĂ A CENACLULUI

Se înţelege prin acest gen de preocupări activităţile cenaclului desfăşurate în interiorul colectivităţii sale sau în cadrul material al şcolii sau sediului, în cazul unui cenaclu reprezentativ.

Aşa cum s-a amintit, principala formă de activitate internă a cenaclului şcolar o reprezintă *şedinţa de lucru*. Şedinţa de lucru trebuie pregătită anterior prin stabilirea de către colectivul de conducere a elevilor programaţi la lectură şi prin multiplicarea în cel puţin 4—5 copii a materialelor selecţionate ce vor fi supuse discuţiei. Copiile vor fi difuzate cu 3—4 zile înainte sau afişate la panoul cenaclului, pentru a permite cristalizarea opiniei acelora ce vor participa la discuţie. Ca şedinţa să se poată desfăşura în limita a două ore este recomandabil să nu fie programaţi mai mult de doi elevi la lectură. Experienţa ne-a arătat că regimul optim al şedinţei se realizează atunci cînd fiecare elev citeşte 2—4 poezii, două schiţe sau o nuvelă de maximum 20 minute, ori un fragment dramatic a cărui parcurgere necesită cel mult un sfert de oră. Prea multe poezii, ori o proză prea lungă, citită integral, diminuează capacitatea de atenţie a auditorilor şi dispersează fasciculul percepţiei critice.

Lectura şi discutarea materialelor beletristice constituie, fără îndoială, nucleul acestei forme de activitate. Însă, pentru împlinirea funcţiei instructiv-educative a şedinţei, este bine să se introducă un aşa-zis „moment cultural", binevenit pentru lărgirea orizontului intelectual al tinerelor condeie, pentru orientarea lor ideologică şi pentru fundamentarea teoretică a exerciţiului scriitoricesc. În cadrul unui astfel de moment, se pot face scurte recenzii ale cărţilor de mare răsunet, un tur de orizont al librăriilor, prezentarea sintetică a evoluţiei unei specii literare, dezbaterea unor probleme ori a unor noţiuni de teorie şi critică literară, exemplificarea unor modalităţi artistice moderne, prezentarea documentelor de partid privind dezvoltarea literaturii sau a materialelor ultimei adunări generale a Uniunii scriitorilor. Bineînţeles că în alegerea temei se va ţine seama de particularităţile de vîrstă ale participanţilor, pentru a i se asigura accesibilitatea şi eficienţa practică.

Diagrama unei şedinţe de lucru s-ar reprezenta astfel, pe unităţi de conţinut şi de timp. 1) moment cultural, cu o eventuală scurtă dezbatere (20 minute); 2) prima lectură (10 minute); 3) discuţii şi concluzii (30 minute); 4) pauză (10 minute); 5) a doua lectură (10 minute); 6) discuţii şi concluzii (30 minute); 7) comunicări şi diverse (10 minute). Total: 120 minute.

Pentru cenaclurile pionireşti durata poate fi limitată la 90 minute, reducîndu-se la 10 minute momentul cultural şi la cîte 20 minute discutarea creaţiilor prezentatate de cei doi elevi.

Ce rol trebuie să joace profesorul în desfăşurarea şedinţei? Părerile sînt împărţite. Unii susţin rolul activ al profesorului, deci asumarea integrală a conducerii şedinţei; alţii, dimpotrivă, pledează pentru poziţia sa

pasivă, de simplu observator. Opinăm pentru o poziţie itermediară, care consacră profesorului menirea conducerii din umbră a activităţii. Lăsînd iniţiativa de conducere preşedintelui cenaclului şi intervenind doar atunci cînd se ivesc probleme speciale sau cînd competenţa şi experienţa sa sînt solicitate, se asigură principiul autoconducerii şi se realizează acel climat spontan şi tineresc de muncă, atît de favorabil menţinerii interesului literar al elevului. Se indică, desigur, ca profesorul să intervină în timpul unor discuţii polemice sau pentru a provoca de pildă abordarea teoretică a unor probleme ridicate de lectură şi eludate de vorbitori ori, la concluzii, atunci cînd consideră că sinteza critică a elevului-preşedinte n-a reuşit să emită cele mai potrivite judecăţi de valoare aspura creaţiilor citate.

Una din cele mai delicate faţete ale rolului profesorului o constituie *îndrumarea concretă a talentelor*. Ea se poate realiza prin discuţii individuale, cu textul în faţă, sau în timpul şedinţelor prin concluziile formulate după încheierea discuţiilor critice. Concluziile trebuie să cuprindă nu numai relevarea aspectelor pozitive şi negative ale creaţiilor în sine, dar şi linia de perspectivă scriitoricească, concretizată în cîteva îndrumări cît mai precise şi cît mai adecvate particularităţilor structurale ale talentului. Pentru aceasta, profesorul trebuie să cunoască bine pe fiecare component al cenaclului sub raportul gustului şi preferinţelor, al înclinaţiilor sale speciale (pentru poezia descriptivă, epică, umoristică, pentru un anumit gen de proză). Fără să-i impună un anumit sector literar sau o anumită modalitate de expresie, fără să-i îngrădească libertatea căutărilor şi experimentărilor, el trebuie, paralel cu recomandările cele mai potrivite de lectură, să-l ajute pe elev să-şi descopere singur nucleul autentic, acele laturi productive ale personalităţii sale capabile de a se realiza integral. Urmărirea evoluţiei elevului-scriitor de-a lungul a 3—4 ani de elaboraţie, prin cercetarea măcar lunară a noilor creaţii şi a stadiului lor de creştere calitativă, în aşa-zisele ore de consultaţie literară, va contribui din plin la profilarea artistică a membrilor cenaclului, la valorificarea creatoare a originalităţii acestora.

Aceeaşi grijă trebuie acordată îndrumării stilului critic în care se discută lucrările propuse la lectură. Elevii trebuie să fie înarmaţi cu noţiunile fundamentale de teorie şi critică literară, deoarece ei sînt tentaţi din cauza teribilismului să facă o critică destructivă, iar din cauza insuficientei culturi estetice să-şi limiteze aprecierile la cîteva notaţii impresioniste, subiective. Indicîndu-li-se un anumit plan de atacare critică a unei creaţii, din care nu trebuie ocolită analiza de conţinut, dar nici neglijată cea de formă artistică, ei vor fi invitaţi să desprindă specificul creaţiei colegilor lor, să izoleze elementele originale valoroase de lucrurile comune şi pastişe.

O altă problemă care stă în atenţia profesorului conducător este dacă trebuie sau nu să impună o anumită *tematică* cenaclului. Sînt cazuri cînd propunîndu-se obligatoriu anumite teme, se ajunge, din cauza insuficientei asimilări organice şi înţelegeri conştiente a realităţii sau din cauza înlocuirii trăirii personale cu reminiscenţele livreşti, la o creaţie şablonardă, fabricată artizanal. Nici lipsa de dirijare a universului tematic, în numele libertăţii absolute de creaţie nu este indicată. În astfel de situaţii elevii sînt dispuşi să concedeze unor vogi perisabile, mimînd o aşa-zisă literatură de avangardă, fără rădăcini în solul realităţilor româneşti şi al sensibilităţii lor autentice. Beţia de cuvinte, formalismul searbăd, goana după anumite formule ilogice, absurde, criptice sau onirice, falsifică fondul nativ al multor talente şi uniformizează, la fel ca şi programatismul excesiv, producţiunile acestora.

Atitudinea cea mai potrivită a profesorului în această problemă constă în a împleti cu îndemînare tendinţa firească de individualizare a talentelor adolescente cu rigorile unei literaturi de comandă socială. Întrucît la această vîrstă constrîngerile estetice întîlnesc o vie oponenţă, marea artă a conducătorului matur al cenaclului se vădeşte în modul cum ştie să capteze şi să canalizeze interesul elevilor în direcţia abordării tematicii majore, a confruntării conştiinţei scriitoriceşti cu problemele contemporaneităţii. Acceptînd în principiu orice creaţie bine realizată sub raport estetic, profesorul trebuie să sugereze, fără aere de „spiritus rector", o gamă cît mai variată de aspecte definitoare ale realităţii sociale, ajutîndu-i să descopere cu ajutorul vizitelor de documentare, excursiilor, contactelor directe cu oamenii, acel nesecat izvor de frumuseţe al vieţii ce se plămădeşte sub ochii lor.

Există la unii copii anumite fenomene specifice psihologiei vîrstei cum ar fi : solipsismul, pesimismul, refuzul de a se situa în vîrstă. Solipsismul, care se manifestă prin preferinţa marcată pentru lirica intimă şi pentru singularizarea modalităţilor de expresie este prima manifestare a individualităţii artistice, descoperirea eului, punct de plecare pentru explorarea lumii exterioare, care se va face progresiv şi concentric, pe măsura acumulării experienţei de viaţă. Datoria profesorului nu este de a-l scoate cu orice preţ pe elev din găoacea interioară, ci de a-i releva treptat sensurile profunde ale vieţii sociale, ale istoriei, ale datoriei sale cetăţeneşti, de a-l ajuta să treacă pragul de la orizontul unuia la orizontul tuturora, aşa cum frumos formula Aragon.

Pesimismul la această vîrstă, reflectat uneori în nota deprimantă, elegiacă a creaţiei, nu este un pesimism filozofic, ci o dispoziţie psihică de moment, o descurajare provocată de disproporţia dintre fragilitatea aripilor cunoaşterii şi imensitatea necunoscutului ce se aşterne brusc în faţa ferestrei deschisă spre lume. Ajutîndu-l să urce progresiv scara cunoaşterii, să-şi înfrîngă spaima de necunoscut prin cultivarea încrederii în posibilităţile umane, concretizate în superbele realizări ale mîinii şi minţii, profesorul va restabili treptat tonusul optimist al afectului şi gîndirii adolescentului.

Situîndu-se în focarul vîrstei, adolescentul nu are perspectiva propriei lumi. De aceea, refuză să scrie despre ea. În schimb, el excelează în evocarea uşor nostalgică a copilăriei şi în excepţional de acută analiză a fenomenelor de descreptitudine ale bătrîneţii şi morţii, în primul caz, pentru că s-a interpus distanţa de timp necesară obiectivării impresiilor, iar în al doilea, din cauza detaşării morale faţă de o eventualitate extrem de îndepărtată. A-l apropia pe adolescent de propria vîrstă şi de frămîntările ei specifice înseamnă a-l deprinde cu sondajele de conştiinţă, cu vibrarea intensă, directă şi pură la tot ce e proaspăt şi viu, cu visul treaz, a-l determina în ultima instanţă a face curajos cronica existenţei sale cotidiene.

În practica cenaclurilor şcolare a intrat aproape în uzanţă *invitarea unor scriitori consacraţi* fie pentru a participa la şedinţele de lucru, fie pentru o întîlnire cu membrii cenaclului. În primul caz, scriitorul care va participa la lectură şi discuţii va fi invitat să-şi spună părerile şi eventual să dea sfaturi tinerelor condeie. În al doilea caz, se va convoca o şedinţă specială, la care pot fi invitaţi şi alţi elevi şi în care scriitorul îşi va prezenta ultimele lucrări, va răspunde întrebărilor puse din sală, i se va citi din creaţia elevilor şi i se vor lua autografe. O astfel de şedinţă trebuie organizată cu toată grija, ca elevii să tragă maximum de folos din contactul direct cu o personalitate literară prestigioasă.

Cenaclul poate sprijini ca factor dinamic activitatea culturală din şcoală prin următoarele acţiuni specifice :

a) Organizarea bilunar, la date fixe, în timpul recreaţiei mari, a unor *emisiuni la staţia de radioamplificare* a şcolii, cu titlul „Vă vorbeşte cenaclul literar".

b) Colaborarea la *gazeta de perete* a organizaţiei U.T.C., prin susţinerea coltului satiric (epigrame, schiţe umoristice, parodii etc.) şi consemnarea literară a unor importante evenimente istorice, sociale şi politice.

c) Sprijinirea *programului artistic al serbărilor şcolare tradiţionale* (deschiderea şi închiderea cursurilor, patronul şcolii) sau excepţionale, prin creaţii originale adecvate.

d) Un capitol important al activităţii interne a cenaclului îl constituie *colaborarea la revista şcolii.* Preşedintele cercului face parte de drept din comitetul de redacţie al revistei, răspunzînd, alături de profesorul conducător, de sectorul beletristic al revistei, unde vor fi publicate cele mai izbutite creaţii din respectivul trimestru, care au primit girul discuţiilor din cenaclu.

Nu ar fi rău să se generalizeze experienţa unor cenacluri şcolare care au înregistrat pe bandă de magnetofon întîlniri cu scriitorii, unele şedinţe mai interesante, creaţiile originale în lectura autorilor etc., folosind apoi materialul înregistrat în diferite ocazii.

Deosebit de stimulatoare sînt aşa-numitele *concursuri literare interne,* de preferinţă tematice, fie cu caracter închis (cuprinzînd doar membrii cenaclului), fie cu caracter larg (deschise tuturor elevilor).

FORME DE ACTIVITATE EXTERNĂ A CENACLULUI

Lărgirea orizontului literar și în același timp educarea sentimentelor superioare ale membrilor cercului se face, paralel cu o lectură sistematică și susținută, prin unele forme specifice, cum ar fi :

a) *Vizite de documentare.* Vizitarea unor mari întreprinderi sau complexe industriale și agro-zootehnice, a unor noi cartiere și orașe etc. va da posibilitate tinerelor talente să înregistreze pe viu realizările remarcabile ale poporului nostru, epopeea muncii constructive, să se apropie de oameni, să le cunoască activitatea în producție și preocupările. Valorificarea acestor acțiuni se va face prin introducerea în cadrul unei ședințe a „momentului literar", consacrat celor mai bune creații inspirate de vizitarea obiectivului respectiv, citite, discutate și apoi publicate în revista școlii. Astfel, au intrat în tradiție concursurile interne organizate anual de elevii cenaclului reprezentativ al Capitalei.

b) *Vizitarea obiectelor cu caracter literar.* În această categorie intră vizitarea muzeului de literatură, a expozițiilor literare retrospective, a caselor memoriale unde au trăit și creat personalități de seamă ale literaturii române, pline de amintiri evocatoare și de prețioase sugestii pentru tinerii literați.

c) *Excursii cu itinerar literar.* Acestea se vor efectua doar în timpul vacanțelor, cu membrii cenaclului și ai cercului de literatură (20—40 elevi). Se deosebesc de excursiile obișnuite, cu care au comun doar rigorile de organizare, prin aceea că se stabilește un traseu turistic al cărui scop va fi să cuprindă acele localități și zone geografice legate de biografia unui mare scriitor sau care au servit drept cadru de acțiune operelor sale reprezentative („Locuri de popas ale lui M. Eminescu în Iași", „Cu Coșbuc prin lumea satelor năsăudene", „Prin delta lui M. Sadoveanu și Europolisul lui J. Bart", „Chemarea hogașiană a Munților Neamțului" etc.). În prealabil, elevii vor citi cu atenție operele indicate și vor stabili anumite puncte de reper. Itinerarul va fi o reconstituire a lumii scriitorului, în care trecutul va fi permanent confruntat cu prezentul.

Cunoașterea reciprocă a elevilor cu pasiuni literare comune dintr-un orizont local sau mai larg se poate realiza prin mai multe căi :

a) *Schimburi de experiență între cenacluri.* Acestea se pot organiza trimestrial între cenaclurile unor școli din localitate, cu care prilej se pot citi și discuta creațiile, cunoaște forțele scriitoricești, inițiа activități comune sau deschide „Colțul oaspeților" la revistele școlare. Cenaclurile reprezentative pot organiza și vizite în alte orașe. Astfel, la inițiativa cenaclului „Săgetătorul", cele mai reprezentative condeie din București, Iași și Timișoara au avut în decurs de un an patru valoroase schimburi de experiență, prilej de confruntări literare și de frumoase excursii comune.

b) *Corespondență literară cu elevii-scriitori* din alte localități, cunoscuți cu ocazia întâlnirilor sau reținuți din revistele școlare.

c) *Tabere centrale ale elevilor-literați,* așa cum oragnizează anual, în vacanța de vară, C.C. al U.T.C. pentru elevii liceelor și școlilor profesionale și Consiliul Național al Organizației Pionierilor pentru laureații concursurilor pionierești. Experiența a dovedit utilitatea și eficiența confruntării celor mai valoroase condeie tinere, ca și necesitatea selecționării atente a elevilor propuși de organizațiile județene să le reprezinte.

Pentru încurajarea și popularizarea realizărilor deosebite ale cenaclurilor și a celor mai talentați componenți stau la îndemînă următoarele posibilități :

a) *Antologiile locale și centrale,* editate de forurile de pionieri, de U.T.C. și învățămînt, unde vor fi selecționate și incluse cele mai izbutite creații în versuri sau proză ale elevilor dintr-o localitate, județ sau din întreaga țară.

b) *Emisiuni* consacrate activității unor cenacluri sau popularizării unor talente remarcabile din rîndul elevilor la posturile de radio-locale, la emisiunea radiofonică pionierească „Pe aripile poeziei", la radiocenaclul tineretului sau la telecenaclul „Albatrosul".

c) *Publicarea în presa literară locală sau centrală* (colțul „Debuturi" sau „Cei mai tineri autori"). Peste 80 de elevi au fost lansați în ultimul an de revistele literare. Presa centrală de tineret oferă de asemenea ospitalitate tinerelor talente, „Cutezătorii" publică periodic pagini de literatură originală semnate de pionieri, iar „Scînteia tineretului", prin anexa ei literară lunară „Preludiu", încurajează pe cei mai dotați liceeni din țară.

d) *Tipărirea în cadrul editurilor a unor volume de versuri și proză semnate de elevi.* Un număr de 10 liceeni (3 din Capitală și 7 din provincie) au semnat

contracte de publicare în cuprinsul ultimului an.

Fără îndoială că profesorul conducător de cenaclu are un rol însemnat în descoperirea talentelor şi în sprijinirea promovării şi popularizării lor.

Succesul ansamblului de activităţi ale cenaclului şcolar depinde în mare măsură de concursul pe care acesta îl primeşte din partea organizaţiei de tineret care îl patronează.

LINIA DE PERSPECTIVĂ A MUNCII CENACLULUI

Perioada finală a şcolii constituie un punct critic pentru componenţii cenaclului.

Ce atitudine trebuie să ia profesorul conducător de cenaclu faţă de elevii din ultima clasă de liceu cu înclinaţii literare? E greu să-şi asume răspunderea unui verdict categoric, a unei recomandări absolute. Sînt stele care ard din prima clipă, spectaculos, în oxigenul pur al adolescenţei, stingîndu-se după primul contact cu un alt orizont intelectual. Alte stele, dimpotrivă, se aprind greu şi încep să ardă cu o lumină puternică şi constantă după vîrsta marilor îndrăzneli. Are profesorul dreptul să supraliciteze pe cele dintîi şi să le ignoreze pe cele din urmă? Totuşi, el nu trebuie să ezite în faţa unor elevi cu talent evident şi confirmat, care se dăruiesc trup şi suflet literaturii şi-şi fac un „modus vivendi" din creaţia literară, unind intensitatea şi constanţa pasiunii cu sîrguinţa informaţiei. Acestora le e suficientă încurajarea de a alege calea vocaţiei. Pe ceilalţi membri ai cenaclului — talentaţi dar nestatornici — îi va îndruma să-şi aleagă facultatea cea mai corespunzătoare intereselor lor stabile.

Ar fi bine ca şcoala să-şi cunoască absolvenţii care încep să se afirme pe tărîm literar, iar aceştia să păstreze o legătură strînsă cu cenaclul literar respectiv. Ei vor fi invitaţi din timp în timp să participe la şedinţe, să-şi citească noile lor creaţii, să evoce amintiri de cenaclu şi să colaboreze permanent la revista şcolii. În acest fel se va întări legătura dintre reprezentanţii promoţiilor şi chiar generaţiilor scriitoriceşti pornite din aceeaşi şcoală. O astfel de tradiţie începe să se înfiripeze la unele licee din Capitală şi din ţară. O carte de onoare, un album cu fotografii, decupaje din ziare, manuscrise etc., un colţ al volumelor tipărite de foştii elevi ai şcolii nu vor trebui să lipsească din sediul cenaclului, constituind un fel de cronică a acestuia.

Aşa cum se fac întîlniri de promoţie, se pot organiza întîlniri cu foştii membri ai cenaclului — unii din ei poate nume de rezonanţă al eliteraturii noastre — la diferite termene. Astfel de întîlniri pot îmbrăţişa un caracter public, iar evenimentul poate fi consemnat într-un număr special al revistei şcolii.

În acest fel, cenaclul şcolar va deveni nu numai o matrice a talentelor adolescente şi o primă rampă de lansare a acestora, ci şi un loc de confluenţă a promoţiilor scriitoriceşti, deosebite poate prin optică estetică, dar legate prin pasiunea şi datoria comună de a servi scrisul românesc, de a ridica neîncetat prestigiul literaturii noastre.

PREDAREA ŞI ASIMILAREA NOŢIUNII DE EVOLUŢIE A LUMII VII PRIN CURSUL UNIC DE BIOLOGIE*

e Prof. CEZARA POPOVICI

În programa actuală a învăţămîntului biologic liceal, după cum arată acad. E. A. Pora, în articolul *Studiul biologiei în şcoala generală şi liceu* („Gazeta învăţămîntului" nr. 969 An. XX) „se expune teoria evoluţiei aproape numai

* Programe şi manuale experimentale pentru liceu, elaborate de un colectiv de profesori condus de prof. Ioan C. Voiculescu, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice, experimentate la Liceul nr. 15 din Bucureşti şi la Liceul Brăneşti-Ilfov.

pe bază de fenomene morfologice, căci achiziţiile noi ale biologiei moleculare, care pot explica multe din fenomenele de viaţă (înrudirea dintre specii pe bază de fenomene imunologice, cauzele opririi unei evoluţii, acţiunea acizilor nucleici, biosinteza protenică la nivel de mitocondrii etc.) nu sînt cunoscute de elevi sub motiv că nu sînt accesibile".

Înlăturînd aceste deficienţe, *Cursul unic de biologie* prezintă organismele vii în mediul lor de viaţă, demonstrînd corelaţia vieţii acestora cu factorii de mediu şi aprofundînd esenţa relaţiilor dintre organism şi mediu ; prin însuşi modul cum sînt prezentate şi înlănţuite problemele, se pune un deosebit accent pe însuşirea conştientă de către elevi a principalilor termeni şi a principalelor noţiuni de biologie, între care, în primul rînd, pe noţiunea fundamentală de evoluţie.

În general, actualul sistem de predare, prin caracterul lui pronunţat descriptiv, creează tendinţa — la elevi şi la profesori chiar — de memorare şi de expunere mecanică a terminologiei şi noţiunilor ştiinţifice. Acest mare obstacol pentru formarea gîndirii ştiinţifice este învins numai prin asimilarea conştientă şi activă a termenilor şi noţiunilor care intră în vocabularul elevilor, ceea ce duce firesc la creşterea interesului pentru studiul biologiei şi la formarea capacităţii de a folosi elementele termenilor ştiinţifici şi la alte obiecte de învăţămînt. Termenii ştiinţifici sînt creaţi, după cum se ştie, pe baza unor operaţiuni logice de analiză şi de sinteză şi acest lucru impune însuşirea lor în procesul de învăţămînt, proces de cunoaştere, tot pe baza acestor operaţiuni logice. Astfel, prin etimologie, făcînd apel la limba latină sau la limba greacă, elementele care alcătuiesc terminologia ştiinţifică sînt memorate împreună cu conţinutul lor, prin explicarea analitico-sintetică a formării acestora.

Referindu-ne la termenul de evoluţie, precizăm semnificaţia lui încă din lecţia introductivă a anului I despre obiectul biologiei, amintind latinescul *evolutio*, care înseamnă *desfăşurare*, serie de transformări succesive. Evoluţia este procesul genezei şi transformării speciilor. Redescoperirea şi asimilarea de către elevi a căilor şi mecanismelor evoluţiei lumii vii constituie obiectivul principal în predarea cursului unic de biologie în liceu. Fiecare lecţie din şirul celor patru ani de liceu contribuie, dintr-unul sau mai multe puncte de vedere, la formarea în mintea elevilor a noţiunii de *evoluţie* ca proces biologic fundamental în mişcarea materiei, în dezvoltarea sa progresivă.

Programa cursului unic, ţinînd seama de elucidarea mecanismului evoluţiei biologice, este precedată în dezvoltarea cunoaşterii de probleme privind organizarea materiei vîi — care evoluează — şi de probleme privind modul în care se realizează legătura dintre generaţii şi specii ; ea răspunde mai întîi la întrebarea despre nivelele de organizare a materiei vii. Deoarece în viziunea noastră corelarea dintre obiecte înlesneşte însuşirea activă a cunoştinţelor, le dezvoltă mobilitatea aparatului conceptual şi în ultimă instanţă le formează profilul intelectual şi moral, sfera noţiunii de nivel de *organizare* se conturează pornind de la atom. Se ştie de la chimie că atomii, indiferent de natura lor, reprezintă un anumit nivel de organizare a materiei. Molecula, care este alcătuită din mai mulţi atomi, după cum s-a reamintit şi la studiul compoziţiei chimice a materiei vii, reprezintă un alt nivel de organizare a materiei. Relevăm apoi faptul că agregatele moleculare (coacervatele), celula, ţesuturile, organele, organismele, toate reprezintă *trepte de organizare* a materiei vii.

Nivelul individual de organizare a materiei vii este reprezentat de totalitatea indivizilor biologici, indiferent de gradul de complexitate şi de felul lor. Organizarea apare astfel ca o însuşire la fel de esenţială a materiei ca şi mişcarea. Se înţelege astfel clar că întreagă materie, inclusiv materia vie, este organizată în sisteme de diferite ordine de complexitate.

Studiul materiei vii din punctul de vedere al teoriei sistemelor, prezentate încă din anul I (*Caracteristicile sistemelor : integralitate, autocontrol şi echilibru dinamic, Unitatea şi diversitatea lumii vii, Celula şi fenomenele celulare* etc.), deschide de la început orizonturi largi gîndirii elevilor, activităţii lor formative, obişnuindu-i să abordeze unitar, prin prisma aceloraşi principii, problemele pe care le ridică sistemele biologice din toate nivelele de organizare. Cunoaşterea organizării materiei vii arată elevilor că ea este reprezentată printr-o ierarhie de sisteme biologice care funcţionează pe principii cibernetice comune, deoarece caracteristici ca integralitatea, echilibrul dinamic, mecanisme diferite de autoreglare, există la toate sistemele biologice.

Noţiunile referitoare la structura celulei vegetale şi la animale studiate comparat uşurează înţelegerea faptului că individul oricît de simplu (monocelular) nu reprezintă un singur sistem deschis, ci o ierarhie de sisteme aflate în raporturi de coordonare şi subordonare. Astfel, elevii înţeleg că nivelul individual include sistemele din interiorul oricărui organism : celule, ţesuturi, organe. Ca urmare, ei pot sesiza uşor unele trăsături ale nivelului individual, cum ar fi includerea unui sistem inferior (celular) în cel superior (ţesutul), legătura nemijlocită dintre ele şi corelarea lor fiziologică şi morfologică, imposibilitatea existenţei unui sistem viu în afara organismului şi subordonarea sistemului inferior celui superior. Diversitatea indivizilor biologici este bine înţeleasă prin predarea în continuare în acelaşi an a lecţiilor despre clasificarea regnului animal şi vegetal. De exemplu, în cadrul capitolului *Caracteristicile plantelor şi clasificarea lor* sînt reamintite elevilor noţiunile esenţiale despre virusuri, organisme care nu au structură celulară, corpul lor fiind alcătuit din proteine şi acizi nucleici, apoi se trece la studiul bacteriilor, care sînt plante monocelulare, dar cu un nucleu difuz, ca şi algele cele mai primitive, algele albastre. Abia la algele verzi uni şi pluricelulare apare nucleul bine diferenţiat.

Lecţiile de sistematică animală şi vegetală, ca şi cele de anatomie şi fiziologie comparată care se predau în anul II, contribuie la înţelegerea faptului că diversitatea nesfîrşită a vieţuitoarelor nu este lipsită de o anumită ordine. În clasificarea vieţuitoarelor de la cele inferioare la cele superioare există mai multe trepte şi, pe măsură ce ne ridicăm spre treptele superioare, complexitatea creşte. Toate vieţuitoarele care se află pe aceeaşi treaptă prezintă în general un mod de organizare şi de funcţionare asemănător. De exemplu, diferenţierea metazoarelor a făcut necesară dezvoltarea unor sisteme integratoare din ce în ce mai perfecţionate (de pildă, „mediul intern", lecţia 23, anul II, care prezintă aceleaşi caracteristici generale fiziologice de la spongieri pînă la om).

Unitatea progresivă fizico-morfologică a regnului vegetal, pe de o parte, şi a regnului animal, pe de altă parte, este prezentată mereu comparativ prin întregul şir de lecţii ale materiei din anul II, dintre care citäm : *Funcţiile organismului viu — generalităţi* (lecţia 2), *Hrănirea ca proces biologic, Respiraţia ca proces biologic, Circulaţia substanţelor ca proces biologic, Excreţia ca proces biologic, Reproducerea ca proces biologic* etc.

Astfel, elevii capătă o mult mai temeinică, mai clară şi mai argumentată convingere despre dezvoltarea progresivă adaptativă a lumii vii sub acţiunea legilor biologiei generale.

Noţiunile de metabolism predate încă din lecţia a 6-a, anul I *(Proprietăţile fiziologice ale materiei vii)*, duc la stabilirea faptului că la baza dezvoltării individuale stă antagonismul dintre asimilaţie şi dezasimilaţie, demonstrînd totodată unitatea dialectică dintre aceste două laturi contrare. La clasele martor, elevii sesizează greu deosebirea dintre asimilaţia clorofiliană ca proces caracteristic plantelor verzi şi asimilaţia ca proces caracteristic tuturor vieţuitoarelor. La clasele experimentale, metabolismul — ca proces fiziologic — este înţeles şi reţinut de la început ca lege specifică a nivelului individual al materiei vii.

Se mai cunoaşte de asemenea, încă din primul an de liceu, că din acest proces decurg şi celelalte trăsături ale materiei vii — autoconservarea, integralitatea, autoreproducerea — iar ereditatea şi variabilitatea reprezintă o consecinţă a desfăşurării proceselor metabolice. Organismul viu fiind sistem cu autoreglare, modificarea proceselor metabolice în funcţie de diferiţi factori interni sau externi duce la apariţia de variaţii individuale, unele ereditare, altele neereditare.

Răspunsurile organismului sînt adecvate şi tind să-i menţină echilibrul dinamic.

Noţiunile însuşite de elevi la capitolul *Materia vie*, demonstrînd faptul că autoconservarea duce la menţinerea individului, iar autoreproducerea la menţinerea speciei, arată că între aceste trăsături există o strînsă legătură, în sensul că autoconservarea va duce pînă la urmă la autoreproducere. Metabolismul organismului, creşterea şi dezvoltarea lui, duc la realizarea funcţiei faţă de specie, adică la reproducere.

Integralitatea nivelului individual este cea mai pronunţată faţă de aceea a celorlalte nivele şi aceasta pentru că diferitele părţi ale organismului sînt diferenţiate structural şi funcţional şi se află în dependenţă directă şi foarte strînsă.

Integralitatea diferă de la o treaptă evolutivă la alta, în funcţie de complexitatea structurală pe care o prezintă respectivul grup. De exemplu, prin predarea comparativă a spongierilor şi a celenteratelor se relevă uşor faptul că, deşi la ambele grupe peretele corpului este format din două foiţe embrionare (ectoderm şi endoderm), ceea ce arată că aceste animale au rămas în dezvoltarea lor la stadiul de gastrulă, integralitatea celenteratelor este mai accentuată decît cea a spongierilor. Acest lucru se datorează diferenţierii în ectodermul celenteratelor a celulelor mioepiteliale, senzitive, nervoase, cnidoblaste. Apariţia sistemului nervos difuz şi a celui mai primitiv arc reflex la celenterate are ca urmare o coordonare mai bună a activităţii organismului şi asigură o mai bună integrare a acestuia în mediu.

În cadrul capitolelor *Regnul vegetal şi regnul animal, caracteristicile şi clasificarea lor* facem cunoscut elevilor că arborele filogenetic al lumii vii cuprinde mai multe trepte în care pot fi urmărite etapele perfecţionării integralităţii. Pentru exemplificarea acestui fenomen dăm ca exemplu elevilor flagelatele coloniale *Codonosiga* sau *Codonoclaudium* la care fiecare individ poate îndeplini toate funcţiile individului independent de ceilalţi. Pentru a continua exemplificarea accentuării integralităţii la *sinonfore* — dintre celenterate — şi descriind colonia formată din pneumatofori, nectozoizi, gastrozoizi, gonozoizi, dactilozoizi, facem cunoscut elevilor că, o dată cu diferenţierea părţilor, creşte integralitatea lor şi deci integralitatea organismului.

O altă treaptă de dezvoltare a integralităţii o reprezintă apariţia comenzii centralizate a funcţiunilor prin diferenţierea sistemului nervos, care culminează cu apariţia şi dezvoltarea scoarţei cerebrale pe treptele cele mai înalte ale filogeniei vertebratelor. Lecţiile *Sistemul nervos la spongieri, celenterate, viermi, moluşte, artropode, achinoderme* şi în continuare *Sistemul nervos la cordate* caracterizează acest fenomen, relevînd conţinutul său dialectic prin salturile calitative morfofiziologice ale organizării sistemului nervos în scara animală.

Modificarea integralităţii în cursul ontogeniei este de asemenea demonstrată pe larg în capitolul *Funcţiile de reproducere*. De exemplu, la lecţia *Reproducerea la metazoare*, după ce au fost studiate pe material didactic formaţiunile embrionare (morula, blastula, gastrula, formarea mezodermului, a notocordului, a tubului nervos), întrebăm elevii prin ce diferă stadiile embrionare amintite. Ei vor sesiza cu uşurinţă că pe măsură ce ne depărtăm de celula-ou stadiile embrionare sînt mai complexe, diferenţierea părţilor embrionului fiind mai evidentă. Se relevă astfel că tocmai această creştere a diferenţierii părţilor embrionului reprezintă etape în dezvoltarea integralităţii individului.

Specia reprezintă un alt nivel de organizare a materiei vii ; legile specifice acestui nivel pot fi şi ele mai bine înţelese, pe măsură ce elevii adîncesc tematica *cursului unic de biologie*.

Integralitatea la nivelul special este mai puţin accentuată decît aceea a indivizilor, pentru că legăturile dintre indivizii unei specii sînt mai puţin accentuate decît legăturile dintre părţile unui organism. Integralitatea la nivelul speciei este un rezultat al diferenţierii intraspecifice, fapt ce determină ca între toţi indivizii speciei să existe corelaţii. Pentru exemplificare ne referim la poliformismul coloniei de albine, furnici etc.

O altă concluzie ce poate fi stabilită este aceea că selecţia naturală este legea caracteristică a acestui nivel de organizare a materiei vii (populaţie — specie).

Deşi problemele evoluţionismului sînt cuprinse în programa anului II a cursului unic de biologie, concepţia programei impune şi înlesneşte relevarea acţiunii selecţiei naturale ca fir conducător în descoperirea cauzelor proceselor biologice esenţiale studiate.

Un factor intern important îl constituie natura speciei. La plantele şi animalele unicelulare, supravieţuirea urmaşilor este reprezentată printr-un număr mic de indivizi în raport cu prolificitatea lor. Aceste vieţuitoare trăiesc foarte puţin timp, iar structura corpului duce la o pronunţată interacţiune cu factorii mediului abiotic, ceea ce reduce posibilitatea de adaptare şi de apărare. Mijlocul de supravieţuire constă în intensificarea proceselor metabolice ce duc la o creştere a prolificităţii.

Populaţiile diferitelor specii de plante şi animale sînt grupate între ele, alcătuind *biocenoza*, care reprezintă un alt nivel de organizare a materiei vii şi

constituie obiectul unui alt şir interesant de lecţii în anul IV, dînd prilejul aprofundării problemelor generale ale evoluţiei lumii vii.

Prin predarea noţiunilor ştiinţifice şi prin explicarea fenomenelor biologice în modul prezentat mai sus, *cursul unic* realizează integrarea logicii didactice în logica actuală a ştiinţelor naturii şi contribuie într-o măsură mai largă decît actuala programă la formarea concepţiei materialist-dialectice a elevilor.

Prin predarea disciplinelor biologice pe teme, începînd cu *materia vie* în comparaţie cu materia nevie, conţinînd *studiul celulei ca element de sine stătător*, dinamic din punct de vedere morfoanatomic, fiziologic şi genetic, trecînd apoi la *individ* sub toate aspectele lui (sistematic, embriologic, anatomic, fiziologic şi ecologic) şi în fine la *specie* şi *biocenoză* cu legile lor specifice, cursul unic impune aplicarea celor mai moderne metode şi procedee de învăţămînt. Totodată, însuşirea temeinică a lecţiilor sale răspunde pe deplin nevoilor vieţii umane contemporane.

Astfel, elevii claselor unde predarea se face pe baza acestui curs înţeleg şi reţin clar de ce viaţa este parte integrantă a materiei universale sau de ce omul se îmbolnăveşte mai mult de la o anumită vîrstă, iar îndivizii speciei umane se comportă diferit, în împrejurări deosebite. Misterele vieţii psihice, ale reproducerii, ale îmbătrînirii şi ale morţii nu mai rămîn nici ele miracole de nepătruns. Cu alte cuvinte, *cursul unic de biologie* ajută cu eficienţă sporită pe viitorul cetăţean, absolvent de liceu, să înţeleagă profund viaţa în întreaga ei complexitate, natura sa materială, posibilităţile de a o dezvolta, de a o înfrumuseţa.

FINALITATE ŞI METODĂ ÎN STUDIUL LIMBILOR STRĂINE

Lector univ. V. SOLOMON
Institutul de limbi străine al Universităţii din Bucureşti
Asistent univ. A. HÎRLĂOANU
Academia de studii economice din Bucureşti

Procesul de modernizare, care a cuprins atît de năvalnic nenumărate ramuri de activitate umană, s-a repercutat din plin asupra predării limbilor străine. Sub ochii noştri, acest domeniu se tehnicizează în ritm rapid şi se poate prevedea că nu e departe ziua cînd laboratorul lingvistic, cabinele individuale insonorizate, aparatura electronică etc. vor părea nu mai puţin banale şi în firea lucrurilor decît au apărut, la vremea lor, tăbliţa de gresie şi creionul de plumb ale începătorilor întru taina slovelor...

Dincolo de ineditul unei asemenea ambianţe de studiu, care se înscrie cu tot mai multă autoritate în orbita cotidianului, stăruie întrebarea: se ridică oare obiectivele majore ale învăţămîntului limbilor străine la înălţimea cerută de o asemenea hipertrofiere a instrumentalismului didactic?

Bineînţeles, ar fi riscantă, azi ca şi în trecut, tentaţia de a conferi mecanismelor audio-vizuale sau de altă natură veleităţi cvasidemiurgice, de a ni le imagina transplantînd în mintea elevilor, ca pe o bandă rulantă, cunoştinţe şi deprinderi în doze savant porţionate şi eşalonate. Pe de altă parte însă, raţiunea de a fi a auxiliarelor tehnice nu se reduce doar la un simplu surplus de acceleraţie în atingerea ţelurilor pe care şi le propunea îndeobşte — şi cu mijloace oricum mai rudimentare — predarea limbilor străine, ci vizează însăşi redimensionarea plafonului de performanţe realizabile în condiţiile şcolii la aceste

discipline. Or, în sfera de aplicaţie a dispozitivelor audio-vidéo, cu care sînt intens înzestrate unităţile şcolare nici nu se pot înscrie toţi parametrii în care trebuie să-şi găsească expresia ideală integrarea organismului aloglotic în patrimoniul spiritual al elevilor.

În adevăr, proliferarea tehnicii audio-vizuale are la bază o viziune corespunzătoare a scopului suprem spre care s-ar cuveni orientată predarea limbilor străine — acela al însuşirii lor ca sisteme de comunicare prin excelenţă orale —, ca şi a căii celei mai convenabile pentru traducerea lui în viaţă — antrenarea activă şi directă a elevilor în circuitul schimbului de idei în idiomul respectiv, fără intermediul celui matern. În această lumină, restituirea în cele mai mici amănunte a realităţii fonice, graţie perfecţionării neîntrerupte a tehnicii de înregistrare, ar promite să se dezvăluie şi mai pregnant menirea primordială a fenomenului lingvistic, învederînd o dată în plus convenţionalismul fixării sale în scris. Din moment ce banda magnetică, de pildă, îngăduie obiectivizarea fluxului sonor încărcat de semnificaţie — în speţă desprinderea lui de subiectul vorbitor şi transformarea sa într-o entitate de sine stătătoare —, paliativul grafic, ca principală modalitate de conservare în timp şi difuzare în spaţiu a actelor de vorbire, s-ar dovedi istoriceşte devansat de progresele ştiinţei din veacul nostru.

În această ordine de idei, unii specialişti caută să scoată în relief, prin comparaţie cu revoluţia săvîrşită în urmă cu secole de invenţia tiparului, cotitura pe care a produs-o, la rîndul său, posibilitatea de a imprima şi retransmite cu maximă fidelitate vocea omenească. Din acest punct de vedere, am asistat azi la o adevărată Renaştere a vorbirii, emancipate, în sfîrşit, de sub tutela codificării scriptice. Restaurat în drepturile sale naturale, limbajul oral îşi revendică primatul faţă de simbolurile grafice, care l-au eclipsat atîta amar de vreme, erijîndu-se în alfa şi omega studiului limbilor străine. Întreg arsenalul audio-vizual este profilat pe cultivarea deprinderilor de receptare „orală" a stimulului şi, respectiv, de emitere pe canalul fonator a reacţiei verbale. Problema-cheie devine acum dezvoltarea aptitudinii de a susţine nemijlocit şi spontan conversaţii în limba de însuşit. În chip corespunzător, e decretată modernă şi infailibilă metoda „activă", oricare alte proceduri metodice fiind condescendent sancţionate cu termenul „tradiţional".

Un atare mod de a pune probleme păcătuieşte însă prin optica inevitabil unilaterală asupra metodei de urmat şi, implicit, asupra finalităţii însăşi a efortului de acomodare la un nou tip de „comportament" lingvistic. Viciul de raţionament rezidă aici în proiectarea arbitrară asupra coordonatelor actualităţii a unor judecăţi anacronizate de modificarea organică a stărilor de lucruri din care au emanat. Mai precis, se acreditează părerea că opoziţia dintre exprimarea în scris şi cea prin viu grai, o dată statornicită în termenii unei suzeranităţi, presupuse absolute, a primei faţă de a doua s-ar fi menţinut într-un perpetuu imobilism pînă în preajma zilelor noastre, cînd imaginea grafică şi-ar fi redobîndit vocaţia de substitut al universului acustic.

Fapt e însă că, în prezent, raportul de forţe dintre cele două categorii încriminate a devenit infinit mai complex, ieşind cu mult din albia datelor iniţiale ale problemei. Departe de a reveni la condiţia de veşmînt grafic al rostirii, scrierea s-a convertit într-un instrument de comunicare de considerabilă anvergură socială, cu statut de manifestă independenţă. Într-un şir de limbi, discreptanţa dintre evoluţia sistemului fonetic şi inerţia consemnului aşternut pe hîrtie nu face decît să sublinieze hieroglifismul incifrării grafice. În genere, normele care reglementează sfera limbajului scris se caracterizează prin individualitate proprie, în pofida intimei lor interacţiuni cu cele din sfera limbajului oral. În ultimă instanţă, şi acesta e factorul hotărîtor, oamenii nu numai că încetează să mai scrie precum vorbesc, dar, dimpotrivă, încep din ce în ce mai mult să vorbească precum scriu. Fenomenul este cît se poate de firesc avînd, în limite rezonabile, sensul unei netăgăduite mărturii de propăşire intelectuală, cu atît mai evidente pe fondul incapacităţii cronice a comunicării prin viu grai de a ţine pasul cu mărirea vertiginoasă a volumului de informaţie vehiculat la scara societăţii contemporane. Fiind, de regulă, mai dens, mai coerent, mai abstract şi deci mai lesne de perceput într-un interval minim de timp, mesajul grafiat tinde să-şi sporească necontenit ponderea în economia traficului modern de informaţie. Iată de ce s-ar dovedi lipsit de perspectivă un învăţămînt al limbilor străine axat cu precădere pe fra-

zele şi replicile uzuale în diverse situaţii (la gară, pe stradă, în excursie etc.), dar reticent faţă de contactul cu textul scris. Utilitatea cunoaşterii unei limbi de largă circulaţie nu e condiţionată doar de prezenţa colocutorului, ci se vădeşte, bunăoară, în posibilitatea de a avea oricînd acces la lucrările străine de specialitate, de a consulta dicţionarele, de a întreţine corespondenţă ş.a.m.d. Trebuie deci privită critic tendinţa, izvorîtă dintr-o înţelegere îngustă a finalităţii urmărite de studiul limbilor străine, de a subestima importanţa codului grafic, cu tot cortegiul de consecinţe care decurg din această reconsiderare de poziţii: mai multă circumspecţie faţă de izomorfizarea — neîndoielnic temerară — a dicotomiilor „limbă vorbită — limbă scrisă" şi „limbă vie — limbă moartă"; o atitudine mai puţin intransigentă faţă de rolul gramaticii în ordonarea stihiei alogene; o repartiţie mai echitabilă a mijloacelor tehnice în vederea acoperirii tuturor compartimentelor predării (ţinînd seama, spre exemplu, de perspectiva optimizării procesului de însuşire a operaţiilor de citire-scriere pe care o deschide programarea învăţămîntului) ş.a.

Desigur, toate acestea nu au de ce să impieteze asupra raţiunilor psihopedagogice care reclamă o succesiune riguros determinată a activităţilor care concură la formarea automatismelor aferente conceptului de „posedare a unei limbi străine", de la acumularea pe cale orală a unui fond de deprinderi de limbă la percepţia, pe această bază, a cuvîntului scris şi de aici la parcurgerea textelor şi operelor literare. Dar, dacă e important să ştim cu ce începem, cu atît mai important e să ştim exact unde vrem să ajungem. Ideal ar fi ca elevii să poată efectua cu egală pricepere comunicarea în ambele ei ipostaze — orală şi scrisă. Cu uşoară exagerare, aceasta ar echivala cu stăpînirea a două limbi distincte, deşi legate între ele prin mii de fire. Studiul fiecăreia pretinde metode adecvate naturii lor intrinseci, a căror selecţie trebuie să fie liberă de orice apriorism. Se va constata atunci că metode care par incompatibile la prima vedere nu se află, în esenţă, într-o opoziţie atît de ireductibilă. De aceea, ar fi de preferat ierarhizărilor pripite sinteza creatoare, aureolată de recunoaşterea necesităţii unui spor de exigenţă şi faţă de predarea a tot ce e fecund şi peren în tezaurul gîndirii metodice mondiale.

CAIETE CU LINIATURA ÎN CULORI

LIDIA, EMIL şi CONSTANTIN POPESCU
învăţători Sîntămăria-Orlea

Învăţarea scrierii, scrierea obişnuită (efectuarea temelor, luarea notiţelor etc.), forma şi volumul scrierii efectuate într-un timp determinat, condiţionează succesul pregătirii generale a fiecărui elev. Volumul mereu sporit de cunoştinţe pe care trebuie să şi le însuşească elevii impune şcolii găsirea de noi mijloace şi metode pentru a asigura învăţarea şi deprinderea scrierii într-un mod mai eficace şi mai rapid decît cel realizat pînă în prezent. Scrierea este un mijloc de înregistrare şi exprimare, de conservare şi de transmitere a cunoştinţelor sau a produsului gîndirii.

Pentru formarea deprinderii de scriere se folosesc caiete cu liniatură. Cu cît liniatura caietelor este mai distinctă, mai clară şi cu cît spaţiile (intervalele) sînt mai convenabile pentru diferitele etape ale procesului de învăţămînt, cu atît se obţin rezultate mai bune.

Învăţarea scrierii elementelor grafice, a literelor şi a cuvintelor se desfăşoară pe un drum format din trei intervale: unul, principal, serveşte pentru aşezarea estetică a tuturor literelor; alte două intervale, alăturate, servesc pentru delimitarea extinderii în sus şi în jos a literelor mari şi a prelungirii unor litere mici.

Altădată, deosebirile între intervale se realiza prin lărgimea mai mică a intervalului principal. Ulterior, deoarece nu era necesar ca extinderea în sus şi în jos să depăşească cu mai mult decît o dată înălţimea intervalului principal, s-a delimitat intervalul principal prin două linii de aceeaşi grosime, iar celelalte două intervale alăturate, avînd aceeaşi lărgime, se delimitează prin cîte o linie cu întreruperi sau de grosime diferenţiată. Astăzi, se află în uz : caiete cu intervale largi de şase, de cinci şi de patru milimetri, cu grosimea liniaturii diferenţiată, care servesc numai pentru învăţarea scrierii ; caiete dictando (cu intervale largi de opt milimetri) pentru scrierea obişnuită, începînd cu clasa a III-a, precum şi caiete de aritmetică cu pătrăţele care au latura de cinci milimetri.

Peste intervalele de şase şi de cinci milimetri se află suprapusă o liniatură oblică ce creează, prin întretăiere, paralelograme în care micii elevi trebuie să urmărească cu vîrful creionului sau peniţei conturul, spre a deprinde forma şi înclinarea cuvenită a literelor. După ce copiii s-au deprins să conducă bine creionul sau peniţa, manifestă tendinţa de a-şi economisi forţa şi nu mai ţin seama de liniile oblice, făcînd literele mai strîmte. De asemenea, în primele săptămîni de şcoală, la clasa I, unii elevi nu disting bine intervalele şi scriu pe oricare sau chiar peste liniatură. Alţii — cei mai mulţi şi chiar mult mai tîrziu — nu conduc elementele scrierii din linie în linie sau o depăşesc. Una din cauzele acestor dificultăţi o constituie complexitatea liniaturii : cele aproape patruzeci de linii oblice ce trebuie depăşite pe fiecare rînd constituie tot atîtea praguri sau obstacole în calea vederii, care dispersează mica intensitate de care dispune atenţia copilului, obosindu-l şi derutîndu-l.

Astfel, deşi execuţia şi materialul caietelor sînt superioare celor din trecut, totuşi, nu se poate ajunge decît în aceleaşi etape de timp şi cu aceleaşi eforturi la învăţarea scrierii.

Trecerea de la caietul de patru milimetri la caietul de dictando, unde fiecare elev conduce în înălţime liber elementele scrierii, are inconvenientul că nu toţi elevii se limitează la cea mai potrivită mărime a literelor şi că numai după mult timp ei îşi vor stabili o mărime constantă şi convenabilă, care este de circa trei milimetri. Ar fi avantajos dacă această trecere s-ar face treptat, prin intermediul unui caiet cu intervale largi numai de trei milimetri, dar asemenea caiete nu se pot produce, deoarece grosimea diferenţiată a liniaturii n-ar mai fi eficace din cauza apropierii.

Un alt caiet cu liniatură este caietul de aritmetică.

Cîmpul uniform de pătrăţele al paginii de aritmetică creează dificultăţi elevilor din primele clase pînă ce ei îşi formează deprinderi temeinice de citire, scriere, de despărţire în clase a numerelor, de aşezare a ordinelor unele sub altele şi chiar de efectuare a diferitelor operaţii aritmetice. Dificultăţile ar fi mult reduse dacă în cîmpul uniform de pătrăţele al liniaturii aritmetice s-ar afla din loc în loc o linie verticală imprimată distinct, ca sprijin.

În scopul îmbunătăţirii scrierii s-au folosit şi se folosesc pentru imprimarea caietelor nuanţe ale culorilor : violet, verde şi, îndeosebi, albastru. Aceste culori prezintă avantajul că se disting cu uşurinţă pe albul hîrtiei.

Scrierea se face cu cerneală albastră, care prezintă acelaşi avantaj : de a se distinge cu uşurinţă pe albul hîrtiei. Suprapunerea culorii cernelii peste nuanţele apropiate — verde sau bleu — din liniatură are inconvenientul creării unei aderenţe, ceea ce încetineşte scrierea, o frînează. Numim acest fenomen aderenţă cromatică.

Aceste dezavantaje pot fi înlăturate prin folosirea pentru liniatură a două culori convenabile, deosebite şi între ele, dar şi faţă de cerneala cu care se scrie, fapt care duce la evitarea fenomenului aderenţei cromatice, putîndu-se conta pe îmbunătăţirea apreciabilă a rapidităţii scrierii.

Cele două culori ne oferă posibilitatea construirii unor liniaturi (caiete) cu caracteristici noi, mai bune, astfel : cu o culoare, cea mai deschisă, se delimitează intervalul principal, iar cu a doua culoare se limitează cele două intervale alăturate, creîndu-se scrierii drum clar, luminos, cu repere bine distincte pînă la care elevul poate duce fără a şovăi elementele scrierii. Folosind cele două culori se pot construi şi intervale mai mici, de trei milimetri, necesare trecerii treptate la dimensionarea corectă a scrierii curente. Cu ajutorul a două culori se poate de asemenea îmbunătăţi liniatura aritmetică.

Contrastul dintre cele două culori, implicit albul hîrtiei le face să fie percepute într-o mai mică fracţiune de timp decît vechea liniatură.

Culorile : portocaliu cu violet ; roşu-deschis cu violet ; violet cu bleu ; portocaliu cu bleu sînt perechi de culori cu care se pot imprima tot atîtea seturi de caiete. Deşi unele dintre aceste culori — privite în masă — constituie excitanţi vizuali puternici, datorită însă grosimii minime a liniaturii şi situării între linii de culoare mai închisă, ele devin calme şi utile scrierii.

Oricare dintre seturile de caiete este format din următoarele liniaturi :

— liniatură în două culori cu intervale largi de 4 mm pentru clasa I ;

— liniatură în două culori cu intervale largi de 3 mm pentru clasa a II-a ;

— liniatură dictando (cu intervale largi de 8 mm) într-o singură culoare (preferabil violet sau portocaliu) pentru clasele III—IV ;

— liniatură în două culori cu intervale de 4, 3 şi 8 mm, combinate convenabil în pagină de „caiet special pentru caligrafie", utilizabil începînd cu clasa a III-a ;

— liniatură îmbunătăţită de aritmetică, în care fiecare a treia linie verticală este imprimată distinct, formînd caiet de aritmetică, utilizabil începînd cu clasa I.

Primele două tipuri de liniaturi, prezentate mai sus, întrucît posedă intervale cu limite pînă la care se poate conduce cu precizie extinderea elementelor scrierii, pot forma caiete de caligrafie, primul servind pentru învăţarea scrierii şi a scrierii curente la clasa I, iar celălalt servind pentru scrierea curentă la clasa a II-a.

În clasa a II-a se poate folosi pentru lecţiile de caligrafie caietul cu intervale largi de patru milimetri, deoarece acesta oferă cea mai convenabilă mărime pentru prezentarea şi intuirea elementelor scrierii.

Deprinderea înclinării scrierii pe liniaturile în culori se obţine prin îndrumarea în timpul lecţiilor de caligrafie.

Liniatura caietului de dictando (cu intervale de 8 mm) — neoferind limite pentru extinderea elementelor scrierii — nu poate servi învăţării caligrafiei, ci numai pentru scrierea curentă, începînd cu clasa a III-a.

Dar, pentru menţinerea scrierii curente estetice pe caietele dictando este necesar să se reîmprospăteze mereu scrierea caligrafică, ceea ce se face în mod obişnuit prin lecţiile de caligrafie.

Pentru ca lecţiile de caligrafie să perfecţioneze şi să consolideze deprinderile corecte de scriere, care trebuie transpuse în dimensiunile scrierii obişnuite (de circa 3 mm), am întocmit *Caietul special pentru caligrafie*, în care aceleaşi elemente ale scrierii sau acelaşi text se repetă continuu de pe intervale de 4 mm, unde se obţine cea mai bună claritate pentru intuire, pe intervale de 3 mm, unde se precizează dimensionarea scrierii obişnuite şi apoi pe 8 mm (dictando), realizîndu-se (în aceeaşi lecţie) astfel trecerea conştientă, verificată, la dimensionarea şi consolidarea scrierii curente estetice şi rapide.

Deci, în *Caietul special pentru caligrafie*, deşi se scrie pe trei feluri de liniaturi, scrierea se execută numai în două mărimi. Caietul special de caligrafie este necesar să aibă un format deosebit, de exemplu : lăţimea de 210 mm şi înălţimea de 150 mm, pentru ca liniatura să aibă lungimea mai mare spre a nu se întrerupe prea des continuitatea scrierii. În aceste dimensiuni de pagină se cuprind cinci intervale principale de patru milimetri, plus patru intervale principale de trei milimetri, plus patru intervale dictando. Această pagină satisface timpul necesar afectat unei lecţii de caligrafie.

În eventualitatea lipsei *Caietului special pentru caligrafie* se poate folosi numai caietul cu intervale largi, de 4 milimetri.

Caietele cu liniatura în culori satisfac gradul diferit de acuitate vizuală a oricărui elev ; mai mult chiar, elevul îşi va putea alege dintre liniaturile în culori pe acelea care să-i corespundă cu maximum de eficacitate.

Caietele cu liniatură în culori prezintă următoarele avantaje :

a) oferă scrierii drum clar, luminos, care solicită mai puţină concentrare a atenţiei, întîrziind oboseala şi mărind astfel capacitatea de muncă a copilului ;

b) constituie repere bine distincte pînă la care elevul poate duce, fără a şovăi, elementele scrierii ;

c) liniatura în culori se poate indica uşor, în timpul lecţiei, atunci cînd este necesară îndrumarea scrierii, ceea ce nu se poate face decît cu greu în vechile caiete ;

d) fac posibilă începerea învăţării scrierii — chiar şi pentru copiii de 6 ani— pe intervale largi numai de 4 milimetri, putîndu-se renunţa la caietele cu intervale largi de 6 şi de 5 milimetri ;

e) intervalele de 3 milimetri, construite cu ajutorul a două culori, facilitează trecerea treptată la dimensionarea scrierii estetice şi rapide, care se consolidează verificat pe *Caietul special pentru caligrafie ;*

f) îmbunătăţind liniatura aritmetică prin imprimarea deosebită (cu a doua culoare) a celei de-a treia linii verticale, se realizează economie de timp în favoarea rezolvării unui mai mare număr de probleme.

Avantajele enumerate mai sus fac posibilă învăţarea scrierii şi formarea deprinderii de scriere curentă estetică şi rapidă mai uşor şi într-un timp mai scurt, implicit utilizînd un număr mai mic de caiete, realizîndu-se astfel, în afara progresului didactic, economii materiale care compensează preţul mai ridicat pe care îl presupune imprimarea liniaturii în două culori.

NECESITATEA UNUI ABECEDAR AUXILIAR

Învăţător GHEORGHE CHIRIŢĂ,
Profesor MARIN TRANDAFIRESCU,
oraşul Videle, judeţul Teleorman

Perfecţionarea neîncetată atît a formelor, căilor, metodelor şi procedeelor de transmitere a noilor cunoştinţe în cadrul procesului de învăţămînt, cît şi a programelor şi manualelor, se înscrie ca o cerinţă majoră în activitatea didactică.

Practica noastră ne-a arătat că la clasa I este necesar să existe, pe lîngă abecedarul actual, un abecedar auxiliar, care să dea posibilitatea elevilor să lucreze independent, să observe, să compare reprezentarea grafică a sunetului, pentru a uşura treptat trecerea de la abecedar la manualul de limba română, iar mai tîrziu citirea şi a altor cărţi şi ziare. Necesitatea pedagogică a dovedit că în predarea abecedarului învăţătorii sînt nevoiţi să recurgă la materiale ajutătoare pentru consolidarea literelor, cum ar fi : recunoaşterea literelor din lozincile din clasă sau din alte texte afişate sau neafişate.

Actualul abecedar corespunde întocmai metodei de predare, dar nu dă posibilitatea de a se face, după predarea literei, suficiente lecţii aplicative de citire, de recunoaştere şi de identificare a noului element grafic în împrejurări diferite, în ansamblul restului de litere. Predarea primei litere de tipar, mai precis a literei „a", dovedeşte elocvent insuficienţa materialului aplicativ pe baza căruia elevii să facă exerciţii de recunoaştere şi de identificare a elementului grafic corespunzător sunetului „a". Abecedarul, pentru predarea literei „a" de tipar oferă pentru citire şi identificare numai două litere mici şi una majusculă. Repetarea de mai multe ori a aceleiaşi litere în acelaşi context duce la o citire mecanică, la o învăţare pe de rost a textului după auz, uneori fără recunoaşterea literei. Dat fiind numărul mic de litere pe care le oferă abecedarul în primele sale lecţii, posibilitatea învăţării pe de rost este inevitabilă.

Nici utilizarea exemplelor din clasă nu satisface decît în mică măsură necesitatea de a face exerciţii de consolidare a cunoştinţelor. Ele ajung repede să fie recunoscute şi învăţate mecanic de elevi, deci nu pot complini insuficienţele abecedarului, sub unghiul formării deprinderilor de citire.

Abecedarul auxiliar pe care îl preconizăm noi vine tocmai să suplinească lipsurile actualului abecedar. Activitatea cu abecedarul auxiliar are loc între-

predarea a două litere. Timpul afectat pentru lecţiile pe baza abecedarului auxiliar va fi invers proporţional cu numărul literelor predate. La unele clase, timpul afectat muncii cu abecedarul auxiliar se poate reduce, în raport cu nivelul lor. Munca cu abecedarul auxiliar va avea o pondere mai mare la începutul predării abecedarului şi în faza cînd se va trece la predarea grupelor de litere : ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.

Ce este în fond un abecedar auxiliar ?

Este o carte redactată în anumite condiţii pedagogice şi tehnice. Ea va avea bucăţi de lectură închegate, unitare, atît din punctul de vedere al conţinutului, cît şi al întinderii. Aceste bucăţi de lectură sînt destinate a furniza elemente aplicative fiecărei litere predate.

Mărimea literelor va fi egală cu mărimea literei predate, respectiv cu litera destinată părţii aplicative. Rîndurile acestui abecedar vor fi depărtate unul de altul la două spaţii. Lungimea rîndurillor va fi redusă la două treimi din lăţimea coalei de scris. Literele a căror aplicaţie urmează a se face se vor găsi atît sub forma lor mică, cît şi majusculă. Pentru primele 5—6 litere din abecedar se vor rezerva în abecedarul auxiliar cîte trei bucăţi de lectură.

Litera, în prima lecţie de consolidare făcută cu abecedarul auxiliar, va fi scrisă cu o culoare diferită de restul literelor. În a doua lecţie de consolidare, litera va fi scrisă cu aceeaşi cerneală ca restul literelor, dar mai groasă. În cea de-a treia lecţie de consolidare, litera va fi scrisă în aceleaşi condiţiuni tehnice ca şi restul literelor, fără să mai prezinte caracteristici deosebite.

Pedagogii ştiu că după predarea primelor 5—6 litere elevii capătă deprinderea de a reţine mai cu uşurinţă semnele grafice ale literelor. Pe de altă parte, în această etapă, abecedarul oferă propoziţiuni şi texte mai numeroase şi mai mari, încît consolidarea este în bună măsură satisfăcută de abecedarul în vigoare. În această etapă, abecedarul auxiliar va oferi o singură bucată de lectură, în care litera nou predată şi căreia i se face consolidarea nu va diferi de restul textului cu nimic, în afară de faptul că se va menţine doar mărimea ei din abecedar. La consolidarea grupului de litere : ce, ci, ge, gi etc. se va avea în vedere ca întregul grup să fie în prima parte a lecţiei scris mai gros decît restul literelor, iar spre finalul lecţiei să nu mai difere de restul textului cu nimic.

Învăţătorii pot utiliza abecedarul auxiliar în două moduri : a) punînd pe elevi să citească cu voce tare litera învăţată, urmărind rînd cu rînd textul destinat consolidării literei predate ; b) ca muncă independentă, punînd pe elevi să sublinieze cu o linie litera învăţată.

În ambele cazuri, învăţătorul poate să constate gradul de însuşire a semnului grafic după numărul omisiunilor făcute de elevi.

Numărul prea mare de elevi din anumite clase (sau la clasele la care învăţămîntul se face simultan) nu îngăduie ca în lecţia de comunicare a noului element grafic, corespunzător sunetului predat, să fie verificată întreaga clasă pentru a se constata dacă toţi elevii cunosc noul semn grafic. Munca independentă făcută cu ajutorul abecedarului auxiliar dă posibilitatea de a se face exerciţii de recunoaşterea literei, în contexte, aşa cum o vor găsi toată viaţa, facilitează identificarea elevilor care nu o recunosc şi deschide perspective în munca de însuşire conştientă a semnelor grafice. Abecedarul auxiliar pune mare accent pe munca de consolidare în condiţiile în care se găsesc literele în general. El poate şi trebuie folosit în ora imediat următoare după predarea literei. După ce s-a încheiat lecţia de comunicare, după ce s-a folosit manualul, învăţătorul va cere elevilor să treacă la deschiderea abecedarului auxiliar. Primelor lecţii făcute cu acest abecedar trebuie să li se acorde multă atenţie, pentru ca elevii să capete deprinderi corecte de a parcurge rîndurile pînă la capăt, de a relua rîndul următor tot de la stînga spre dreapta şi, mai ales, de a nu sări rîndul. Obişnuit, elevii vor parcurge rîndurile cu un beţişor rotund şi ascuţit ca un creion. Pentru formarea acestor deprinderi, în primele lecţii din abecedarul auxiliar fiecare rînd va fi subliniat cu o linie colorată, care la finele rîndului va face o buclă rotundă şi se va reîntoarce, pe sub rîndul parcurs, pentru a relua rîndul următor de la capăt. După cîteva exerciţii, elevii capătă cu uşurinţă deprinderea de a parcurge rîndurile, urmînd mereu firul sublinierii, fără ca învăţătorul să aibă prea mult de lucru cu ei în această problemă.

Adevărata muncă din partea elevilor, cît şi din partea învăţătorului constă în identificarea cu precizie şi cu uşurinţă a literei propuse pentru consolidare.

Identificarea literei predate, mai ales a literei „a", ca fiind prima dintr-o mulţime de semne grafice, este desigur o muncă dificilă pentru elevi, dar cu rezultate destul de mulţumitoare. Elevii au o deosebită satisfacţie cînd, după o căutare încordată, găsesc litera propusă. Mai mult, ei găsesc, în cercetările lor, semne grafice care se aseamănă sau se deosebesc prea puţin de litera căutată. Din această categorie face parte şi litera „ă", care se deosebeşte prea puţin de litera „a" şi elevii tind s-o citească sau s-o sublinieze. Învăţătorul va interveni şi va da lămuririle necesare. Munca cu abecedarul auxiliar nu este o muncă greoaie, căci utilizarea lui se face numai după ce elevul a recunoscut litera în manual, pe diferite materiale din clasă ; deci, după ce s-a familiarizat cu ea este pus s-o identifice într-un text mai mare.

Fiecare elev, cercetînd textul şi descoperind semnul grafic, face o muncă creatoare care îi dă încredere în posibilităţile sale. Învăţătorul va lucra individual cu elevii rămaşi în urmă şi va face exerciţii de citire a literei, în cazul exemplificat cu litera „a", pe toate cele trei anexe. Alţi elevi, care identifică litera cu întîrziere sau cu eforturi, vor face exerciţii numai pe textele unde litera este scrisă cu aceeaşi culoare, dar mai proeminentă, la început, continuînd apoi exersarea pe textul unde litera nu diferă de restul literelor de pe pagina respectivă. Pentru toată clasa, însă, textul în care litera nu are caracteristici deosebite este obligatoriu. Cele trei modele de lecturi pornesc de la uşor spre greu, de la semnalizarea prezenţei prin culoare spre omogenizare.

Ordinea materialului va fi gradată în raport cu ordinea literelor din abecedarul în vigoare.

Pe baza abecedarului auxiliar se pot face şi lecţii de control, cu rezultate de precizie matematică. În acest caz, învăţătorul limitează la început textul, stabileşte, pentru sine, de cîte ori se întîlneşte litera respectivă în fragmentul propus şi apoi cere elevilor să precizeze de cîte ori se află litera. În funcţie de răspunsul elevilor se poate stabili nivelul clasei şi notele pe care le merită fiecare elev.

În concluzie, abecedarul auxiliar va avea următoarele sarcini didactice :

1. Să furnizeze material pentru consolidarea fiecărui sunet predat.
2. Să contribuie la formarea cîmpului vizual al elevilor şi la deprinderea de a parcurge cu ochii rînd cu rînd.
3. Să furnizeze material pentru munca independentă, mai ales la clasele cu predare simultană.
4. Să ajute elevii care întîmpină greutăţi în însuşirea semnelor grafice.
5. Abecedarul auxiliar, luat ca o carte de lectură, trebuie să fie un volum de povestiri din care în perioada preabecedară învăţătorul să citească elevilor bucăţi pe baza cărora se vor purta discuţii.

Citirea unor asemenea povestiri reprezintă pentru copii un exemplu de vorbire corectă şi expresivă, determinînd stări afective şi voliţionale. Rolul acestor povestiri trebuie bine determinat, încît să contribuie la dezvoltarea vocabularului şi a unei exprimări închegate şi corecte din punct de vedere gramatical. Prin conţinutul lor bine ales să contribuie la educarea copiilor în spiritul moralei comuniste, iar prin expunerea lor frumoasă, la dezvoltarea simţului artistic.

6. Abecedarul auxiliar trebuie să fie bogat şi viu ilustrat, iar desenul să exprime conţinutul pe cît posibil în acţiuni şi mişcări, subliniind astfel părţile cele mai caracteristice ale textului. Coloritul lor va trebui să se apropie, pe cît posibil, de cel natural al lucrurilor descrise.

7. Formatul abecedarului auxiliar va respecta dimensiunile abecedarului, cu excepţia grosimii.

Abecedarul auxiliar va fi alcătuit din trei părţi şi anume :

a. Un număr de 37 bucăţi de lectură vor fi destinate consolidării sunetelor predate.

b. Alte 8 bucăţi de lectură vor fi atribuite consolidării grupului de sunete ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.

c. 27 de exemple pentru transcrierea literelor de tipar în litere de mînă şi exerciţii de citire şi recunoaştere a literelor de mînă.

Ideea călăuzitoare este aceeaşi ca şi la consolidarea şi memorarea literelor de tipar, adică recunoaşterea unei litere din mulţimea de litere. Munca de scriere şi de transcriere a literelor de mînă va începe imediat după predarea elementului grafic şi va continua pînă la finele perioadei predării abecedarului. Abece-

darul auxiliar, după bucăţile de lectură destinate consolidării literelor de tipar, va avea o pagină destinată consolidării literei de mînă şi transcrierii ei din literă de tipar în literă de mînă. Partea superioară a acestei pagini este consacrată exerciţiilor de citire a literei sau a cuvîntului scris cu litere de mînă. Scrierea este făcută pe liniatură asemănătoare cu cea din abecedar şi cu cea din caietele ce se utilizează pentru clasa I, iar litera este identică cu cea predată. Repetarea sau nerepetarea exerciţiului o hotărăşte numai învăţătorul, în funcţie de nivelul clasei. Citirea exerciţiului se face individual şi în prezenţa învăţătorului, care apreciază uşurinţa cu care s-a făcut identificarea şi numai în cazuri grele va pune elevul să observe litera scrisă cu roşu — ca model — de la începutul exerciţiului, s-o descompună în elementele ei componente şi apoi s-o sintetizeze, căutînd-o în exerciţiul destinat consolidării. În asemenea situaţii, repetarea exerciţiului este obligatorie pînă cînd elevul recunoaşte cu uşurinţă litera.

La abecedarul auxiliar se va face apel numai cînd se va simţi nevoia unei munci suplimentare.

Partea finală a paginii este rezervată exerciţiilor de transcriere a literei sau a cuvîntului, din litere de tipar în litere de mînă. Această parte a paginii este împărţită în pătrăţele. Fiecare din aceste pătrăţele este împărţit orizontal în două : partea de deasupra o ocupă litera sau cuvîntul care urmează a fi transcris din litere de tipar în litere de mînă, iar partea inferioară a fiecărui patrat este destinată transcrierii în litere de mînă, fiind liniată în acest scop conform liniaturii din abecedar. În primul patrat de la începutul exerciţiului sînt scrise cu roşu atît literele de tipar, cît şi cele de mînă, formînd modelul transcrierii. De reţinut este faptul că elevii vor completa restul pătrăţelelor transcriind chiar în acest abecedar literele propuse. În al doilea patrat urmează cuvîntul în care se află litera nou predată, dar care este scrisă cu cerneală deosebită, pentru a se observa cum se asamblează ea cu restul literelor din cuvînt. Abecedarul auxiliar acordă o mai mare atenţie primelor litere şi un spaţiu echivalent, iar spre sfîrşitul predării abecedarului exerciţiile se reduc simţitor.

S-ar părea că abecedarul auxiliar deschide calea pentru o citire pe litere, lucru ce ar fi în contradicţie cu metodicile care au stabilit că unitatea de citire este silaba. Buna utilizare a acestui abecedar, în anumite limite, exclude posibilitatea de a favoriza literalizarea.

Problema literelor colorate poate să dea posibilitatea de a se ajunge tot la o învăţare mecanică. Socotim că şi această tendinţă este exclusă, de vreme ce ele sînt destinate elevilor sau claselor care manifestă tendinţă de rămînere în urmă la învăţătură. Limita de vîrstă şcolară micşorîndu-se la 6 ani, literele colorate pot să ajute substanţial elevii care-şi însuşesc mai greu elementele grafice.

Utilizarea abecedarului în condiţii optime va exclude posibilitatea de a se face muncă mecanică ; dimpotrivă, el deschide perspectiva unei munci active şi conştiente. S-ar părea că abecedarul propus de noi poate fi substituit de recomandările metodice care socotesc utile şi suficiente aplicaţiile făcute pe texte decupate din ziare. Recunoaşterea literei pe texte decupate din ziare în unele cazuri poate să aibă urmări negative, care să ajungă pînă la dezarmarea elevilor. Condiţiile tehnice în care sînt editate ziarele — cu rînduri şi litere mici, cu spaţii între rînduri reduse — nu contribuie la formarea cîmpului vizual, la desfăşurarea muncii independente, la găsirea cu uşurinţă a literei. Marele număr de omisiuni făcute de elevi fără voia lor, datorită condiţiilor de editare, neexprimînd corect nivelul clasei, ar determina pe învăţători la noi măsuri de consolidare, stagnînd astfel procesul de învăţămînt. Numărul mare de elevi dintr-o clasă face greoaie utilizarea simultană a aceleiaşi porţiuni de ziar.

Prin grija cu care se vor alcătui bucăţile de lectură, prin modul cum vor fi orînduite, respectînd particularităţile de vîrstă, cît şi prin condiţiile tehnice, abecedarul auxiliar poate constitui o carte de lectură bună, destinată clasei I. De menţionat că abecedarul auxiliar se va ocupa de ambele laturi ale obiectului limba română — citit şi scris — de la începutul clasei I.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PENTRU ȘCOLARII DE 6 ANI ÎN ALTE ȚĂRI

OLGA OPREA

Cuprinderea copiilor la o vîrstă timpurie în școală a intrat în tradiția învățămîntului din numeroase țări. Instruirea timpurie a copiilor se întemeiază pe cercetări psiho-pedagogice care au demonstrat că în jurul vîrstei de 6 ani plasticitatea deosebită a scoarței cerebrale sporește considerabil capacitatea copiilor de a recepționa impresii. În aceste condiții apare necesitatea organizării și dirijării prin învățămînt a procesului de cunoaștere și a orientării copiilor în lumea înconjurătoare. Avîndu-se în vedere aceste premise, școlarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani a devenit și una din soluțiile prelungirii învățămîntului obligatoriu. Majoritatea țărilor în care copiii sînt școlarizați de la 5 și de la 6 ani au învățămînt obligatoriu prelungit la 9 și la 10 ani. Coborîrea limitei inferioare a vîrstei de școlarizare devine, în aceste condiții, un mijloc prin care se previne reținerea tineretului în școală peste limita superioară de vîrstă de la care devine apt pentru randament social maxim *.

Se știe că, pentru orice vîrstă, școlarizarea implică în primul rînd organizarea acțiunii instructiv-educative pe baza planului și a programei de învățămînt. Pentru ilustrarea planurilor de învățămînt destinate școlarilor de 5 și 6 ani, dăm în tabelul de mai jos o situație comparativă din cîteva țări.

PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

pentru clasa I din diferite țări în care școlarizarea începe de la 6 ani

Nr. crt.	Discipline	Număr de ore săptămînale						
		Anglia		Austria	R. S. Ceho-slovacă	Franța	R. D. Germană	R. P. Ungară
		5-6 ani	6-7 ani					
1	Morală	2 1/2	2 1/2	2	—	1	—	—
2	Limba maternă	6 1/2	6 1/2	6	11	14	9	10
3	Aritmetică	3	3	4	4	3	5	5
4	Cunoștințe despre mediu	1	1	3	—	—	—	1
5	Desen	3	3	1	1	1	1	—
6	Muzică	2	2	1	1	1	1	1
7	Lucru manual	2	2	1	1	—	1	1
8	Educație fizică	2 1/2	2 1/2	2	3	2	2	2
9	Activități dirijate și activități recreative	—	—	—	—	4	—	—
	Total ore săptămînal	22 1/2	22 1/2	20	21	26	19	20

* Necesitatea școlarizării copiilor de la 6 ani este prezentată de noi într-un context mai amplu în : *Dezvoltarea școlii obligatorii în sistemul de învățămînt din țara noastră și de peste hotare* de V. Filipescu și O. Oprea, Studiu documentar, nr. 204 — ian. 1966 — Biblioteca Institutului de științe pedagogice.

Tabelul comparativ arată că în majoritatea țărilor menționate programul săptămînal pentru clasa I se grupează în jurul a 20—22 ore. Numărul de ore sporește la 26 pe săptămînă în *Franța*, unde se constată însă și un sistem mai deosebit de organizare a activității didactice. În planul de învățămînt al „cursului pregătitor" (denumire dată clasei I din școala franceză) sînt rezervate 2 ore pe săptămînă pentru „activități dirijate", destinate îndrumării individuale a elevilor și 2 ore pentru „activități recreative" (îndeosebi jocuri). Învățămîntul în „cursul pregătitor" mai capătă un caracter recreativ și prin schimbarea specificului activităților didactice la intervale de 15'—30'. În felul acesta, în timpul unei ore școlare tradiționale (50') sînt alternate 2 sau 3 lecții diferite (lectură, cînt. aritmetică, desen etc.). O altă caracteristică a învățămîntului din Franța, care justifică numărul sporit de ore pe săptămînă, este frecventarea școlii de către elevi atît în orele de dimineață, cît și după-amiază (cu excepția unei zile pe săptămînă cînd cursurile au loc numai dimineața). În aceste condiții sînt suprimate temele pentru acasă și întregul proces de instruire a copiilor se desfășoară în școală sub îndrumarea și controlul cadrelor didactice.

În *Anglia*, învățămîntul pentru primele două clase elementare (între 5—7 ani) se desfășoară în instituții independente, numite „Infant Schools" („Școli de copii mici"). Planul de învățămînt pentru aceste clase cuprinde cca 22 ore pe săptămînă — durata unei lecții fiind de 30'. Scopul principal al învățămîntului din Anglia la acest nivel de școlarizare este : dezvoltarea exprimării orale ; lărgirea experienței de viață a copiilor prin observarea fenomenelor din natură și din viața socială ; formarea unor deprinderi de calcul aritmetic prin învățarea celor patru operații aritmetice de bază ; cultivarea deprinderilor de autoservire.

În celelalte țări menționate în tabel planul de învățămînt prevede între 19 ore *(R. D. Germană)* și 21 ore *(R. S. Cehoslovacă)*.

Nomenclatorul obiectelor menționate în planul de învățămînt comparativ a fost uniformizat de noi pentru a putea aprecia raportul dintre numărul orelor afectate fiecărei categorii de discipline. În toate planurile luate în studiu întîlnim aceeași denumire pentru : desen, muzică, educație fizică și relativ asemănătoare pentru matematică și lucru manual (denumit uneori „lucrări de atelier" sau „educație prin muncă"). Conținutul celorlalte obiecte și denumirea lor în plan diferă de la o țară la alta. Astfel, disciplina menționată de noi cu denumirea „Morală", care figurează în planurile de învățămînt din unele țări (cu cîte 2 ore) capătă această denumire numai în planul școlii franceze și își propune să rezolve sarcini educative mai complexe privind conduita civilizată a elevilor și bunele deprinderi. În planul de învățămînt al celorlalte țări, disciplina respectivă se intitulează „Religie" și este destinată exclusiv educației religioase.

În toate planurile de învățămînt analizate, ponderea cea mai mare o au disciplinele limbii materne, care ocupă aproximativ 48—52% (9—14 ore) din totalul orelor. Denumirea și conținutul sarcinilor instructiv-educative prevăzute pentru această disciplină diferă de la o țară la alta. Astfel, în „clasele pentru copiii mici" din *Anglia*, citit-scrisul se învață împreună cu cele patru operații aritmetice în cadrul disciplinei „deprinderi de bază" (7 ore). La acestea se mai adaugă obiectul „povestiri și scenarii" (2 ore), prin care se completează cunoștințele și deprinderile de limbă. Planul „cursului pregătitor" din *Franța* cuprinde lectură (10 ore), scriere (2 ore) și „limbă franceză" pentru exerciții de vorbire în legătură cu obiectele din mediul înconjurător (2 ore).

În cele mai multe țări, învățarea limbii materne se realizează prin citit-scris.

În unele țări, planul de învățămînt pentru clasa I mai cuprinde o disciplină destinată cunoașterii sistematice de către copii a mediului înconjurător. În *Anglia*, disciplina respectivă se intitulează „Științe naturale", în *Austria* „Științe pozitive", în *R. P. Ungară* „Cunoștințe despre mediu". În planul pentru clasa I din *R. S. Cehoslovacă* și din *Franța* nu se menționează o disciplină specială pentru studiul mediului înconjurător, dar programele indică pentru limba maternă și sarcini de „observare".

Adnotările la planurile de învățămînt și materialele de îndrumare care reglementează organizarea activității școlare în țările la care ne referim arată că se acordă o atenție deosebită dozării ritmice a duratei lecțiilor și creării unui climat recreativ în programul școlarilor de 6 ani. Scopul acestor măsuri este antrenarea treptată a micilor elevi în munca de învățătură și evitarea oboselii. Programa de

învățămînt a „școlii elementare de 9 ani" din *R. S. Cehoslovacă* precizează că „la începutul anului, în clasa I se recomandă ca ora să fie mai scurtă (30'—35'), iar restul timpului să fie consacrat formării deprinderilor igienice și activităților recreative, care creează copiilor posibilități de mișcare" (programă, p. 21). Aproximativ în trimestrul al II-lea, durata lecției crește la 45', pe parcursul cărora se intercalează scurte activități recreative.

Specificul învățămîntului se concretizează mai ales în conținutul programelor și în metodele de predare. Pentru ilustrarea acestora ne vom opri asupra programelor pentru clasa I din *R. S. Cehoslovacă* și din *Franța*. Învățămîntul în *R. S. Cehoslovacă* urmărește să creeze, în clasa I, deprinderi elementare de cunoaștere a lumii înconjurătoare și să dezvolte sistematic procesele psihice, în vederea pregătirii intelectuale a copiilor pentru asimilarea cunoștințelor științifice. Programa de învățămînt prevede pentru învățarea limbii materne lecții de citire (4 ore pe săptămînă), de scriere (4 ore), exersarea vorbirii și îmbogățirea cunoștințelor despre lumea înconjurătoare în cadrul unei subdiscipline denumită „obiect de studiu" (3 ore).

Pentru învățarea citit-scrisului programa indică să se cultive la elevi capacitatea de a deosebi în vorbire fraza, cuvîntul, silaba, sunetul. În vederea exersării temeinice a deprinderilor pregătitoare învățării citit-scrisului, perioada preabecedară se prelungește la 6—8 săptămîni. În perioada abecedară se urmărește însușirea citirii coerente și conștiente și se exersează deprinderile motrice de scriere, în vederea redării corecte a formei literelor, respectarea înclinării literelor, a intervalului, pentru realizarea unui scris cu fir continuu. Metoda de bază pentru învățarea citit-scrisului în școala cehoslovacă este metoda fonetică analitico-sintetică. Procedeele de predare sînt cele caracteristice acestei metode. Programa recomandă învățătorilor să nu manifeste grabă în parcurgerea abecedarului, ci să insiste asupra conștientizării și consolidării fiecărui element învățat. Pentru consolidarea sunetului se aleg cuvinte care conțin sunetul nou la început, la sfîrșit sau în interiorul cuvîntului. Prin exerciții repetate elevii sînt îndrumați să constate că schimbarea locului unui sunet în cuvînt schimbă sensul acestuia. Exercițiile de analiză sînt permanent însoțite de sinteza cuvîntului. Pentru consolidarea sunetelor și a cuvintelor se organizează lecții de recapitulare sub formă de convorbiri, lecturi de imagini, jocuri didactice cu cuvinte orale și scrise. Elevii sînt deprinși să scrie după dictare încă de la primele cuvinte pe care învață să le citească.

În perioada postabecedară se dezvoltă deprinderile de citire conștientă pe texte — în proză sau în versuri scurte — care cuprind cuvinte din ce în ce mai lungi și mai complicate ca sens. Conștientizarea sensului textului citit se realizează prin conversație în legătură cu fondul de idei cuprins în principalele fragmente din text. Pentru exersarea deprinderilor de scriere, în etapa postabecedară se fac exerciții de copiere după texte scurte, tipărite.

Se manifestă o grijă deosebită în solicitarea copiilor prin teme pentru acasă, apreciindu-se că temele trebuie să se bazeze pe cunoștințe și deprinderi temeinic consolidate, pentru a nu fi necesar ajutorul părinților. De aceea, învățătorii acordă un loc important formării deprinderilor de activitate independentă, care la nivelul primei clase se integrează organic în procesul instructiv-educativ dirijat de învățător.

Cunoștințele despre mediul înconjurător prevăzute în programa pentru limba maternă se predau prin observări. Aceste activități urmăresc să formeze la elevi deprinderi de observare, reprezentări și noțiuni, să contribuie la exersarea vorbirii și să creeze copiilor prilejuri de activitate în aer liber.

Programa de *matematică* prevede rezolvarea următoarelor sarcini de bază: citirea și scrierea numerelor 1—20; adunarea, scăderea și descompunerea numerelor 1—10; adunarea și scăderea intuitivă (pe material concret) pînă la 20; înmulțirea și împărțirea pînă la 10 (pe material concret, fără folosirea semnului operațiilor); probleme simple de adunare și scădere; măsurarea cu litru, metru, kg; folosirea principalelor monede; cunoașterea valorii unor obiecte care se folosesc în mod curent în mediul copilului; cunoașterea ceasului; denumirea pătratului, dreptunghiului, triunghiului, cercului, cubului, sferei și cilindrului. În perioada pregătitoare predării numerației se fac jocuri didactice prin care elevii cunosc intuitiv cantitățile numerice, grupează obiecte după anumite însușiri comune. Exercițiile de grupare se execută pe obiecte, pe jucării reprezentînd forme geo-

metrice. Formarea deprinderilor de numărat şi socotit se îmbină cu învăţarea scrierii numerelor şi operaţiilor de adunare şi scădere.

Activităţile de educaţie fizică se desfăşoară în 3 ore pe săptămînă şi constau în exerciţii pentru dezvoltarea mişcărilor, a deprinderilor de igienă şi de călire a organismului, pentru cultivarea îndemînării, curajului şi voinţei.

Educaţia artistică se realizează prin : desen, modelaj, pictură, vizitarea unor expoziţii destinate copiilor. Prin intermediul acestor mijloace se formează deprinderi de activitate plastică şi deprinderi de observare a operelor de artă. Desenele sînt schematice, nu redau obiecte în volum. Pedagogii cehoslovaci consideră că nu trebuie să se ceară elevilor să deseneze „orice" înainte de a le da o îndrumare tehnică, înainte de a-i învăţa să cunoască proprietăţile materialelor cu care lucrează, să observe bine obiectele pe care doresc să le redea.

Muzica se predă în cîte două jumătăţi de oră pe săptămînă şi constă în următoarele forme specifice de activitate : cîntul, audierea muzicii şi cunoştinţe muzicale. Aceste forme de învăţare a muzicii se îmbină în cadrul fiecărei lecţii, care capătă astfel următoarea structură : a) audierea unui cîntec interpretat de învăţător vocal sau instrumental ; b) exersarea vocii elevilor prin repetarea cîntecului; c) cunoştinţe muzicale, care constau în distingerea tonului (înalt, jos, lung, scurt, puternic, slab), mimarea prin mişcări a caracteristicilor tonului ; d) audierea unor bucăţi muzicale accesibile copiilor. Învăţarea cîntecului nou se perfectează în lecţia următoare.

Pentru antrenarea treptată a copiilor în activitatea de învăţătură, instrucţiunile de aplicare a programei recomandă ca, în clasa I, „instrucţia să îmbrace mult forma de joc". Jocul este satisfacerea aspiraţiei de mişcare în toate ocupaţiile copilului şi are pentru el o semnificaţie vitală. Prin joc, copilul se disciplinează motor şi intelectual, fără să se simtă constrîns. Se recomandă mai ales jocul didactic, apreciindu-se că această formă de activitate, pe lîngă faptul că este recreativă, prezintă şi avantajul că poate fi organizată cu întregul colectiv de elevi pe baza unui material didactic şi a unor reguli unitare. Materialele de îndrumare metodică din *R. S. Cehoslovacă* cuprind exemple variate de jocuri didactice ce de exemplu : jocuri distractive ; jocuri de construcţie ; jocuri aritmetice, dramatizări ; clasificări de obiecte (după diferite criterii stabilite de regulile de joc) ; jocuri ghicitori, reconstituiri de imagini ; cuvinte contrare, dominouri, lotoane cu figuri şi numere ; compunerea de cuvinte şi propoziţii din litere şi silabe etc.

Desprinderea copilului de joc se realizează treptat, pe măsură ce se formează convingeri despre necesitatea muncii de învăţare, după ce acest gen „nou" de activitate capătă o motivare mai temeinică. Adaptarea copiilor la activitatea şcolară se pregăteşte şi se dirijează cu mult tact. O investigaţie experimentală a capacităţii de adaptare la activitatea şcolară a copiilor de 6 ani în 125 clase I din oraşul Bratislava a scos la iveală următoarea situaţie : din 4 115 elevi, în primele săptămîni au reuşit să respecte cerinţele vieţii şcolare doar 942 elevi (22,9%). Pe parcursul anului şcolar, învăţătorii au desfăşurat o activitate educativă intensă pentru a frîna teama şi timiditatea, zburdălnicia sau agresivitatea micilor şcolari.

În *Franţa* instrucţiunile care reglementează problemele şcolarizării copiilor din clasa I („curs pregătitor") atrag atenţia că, în principiu, copilul poate învăţa să citească de la 6 ani. Sînt şi copii care pot citi mai devreme, dar nu trebuie să se manifeste îngrijorarea dacă la această vîrstă nu toţi copiii vor face faţă sarcinilor şcolare. Învăţarea citit-scrisului în limba franceză ridică unele dificultăţi din cauza specificului acestei limbi, care solicită copilul pe trei planuri diferite, ce trebuie contopite, sintetizate, în procesul învăţării : cuvîntul auzit, citit şi scris. În acest caz, fonetica şi grafica cuvîntului, deşi sînt diferite, trebuie asimilate simultan de elev, pentru ca să poată învăţa să se exprime corect oral şi în scris.

Programa pentru limba maternă recomandă cîte 4 lecţii de citire de cîte 30', în fiecare zi. Cuvintele noi se conştientizează prin explicaţii şi prin folosirea lor în alte situaţii verbale. Lectura este permanent asociată cu scrierea, pentru ca memoria vizuală să fie activată concomitent cu cea motrică. Scrisul începe cu creionul, iar după căpătarea îndemînării în mînuirea instrumentului de scris se foloseşte tocul.

În instrucţiunile care reglementează metodica predării citit-scrisului se apreciază că „cea mai bună metodă va fi aceea care va da rezultatele cele mai rapide şi mai trainice". În practica şcolară se foloseşte în general metoda globală iniţiată

de Decroly. De la prima pagină, copilul întîlneşte în abecedar cuvinte care au un sens şi pe care le poate înţelege. Metoda globală nu permite însă nici un fel de analiză a cuvîntului, de aceea pedagogii francezi au adoptat o aşa-zisă metodă mixtă. Atunci cînd constată că sînt necesare exerciţii speciale pentru însuşirea sunetelor limbii, se face şi analiza cuvintelor. Dacă nu s-ar face analiza unor cuvinte de bază, pentru ca elevii să poată însuşi independent cuvintele din aceeaşi familie, omonimele etc., ar fi necesar să se cuprindă în abecedar toate cuvintele din dicţionar.

Lecţiile de scriere încep prin reproducerea pe tablă, cu scris de mînă, a unei fraze care a fost mai întîi citită. Elevii fac apoi transcrierea ei fragmentată prin izolarea cuvintelor şi prin scrierea lor în diferite combinaţii verbale. Cînd se consideră necesar să se exerseze mai mult scrierea unui semn grafic, se face analiza semnelor grafice din cuvîntul învăţat în prealabil la citire.

În cadrul limbii materne, în „cursul pregătitor" mai figurează şi unele sarcini de formare a cunoştinţelor ortografice şi memorizării. Ortografia se învaţă în lecţiile de citire şi se referă la scrierea corectă a tuturor semnelor grafice cuprinse în textele simple din abecedar şi la intuirea acordului dintre cuvinte.

Programa precizează că memorizările nu trebuie să aibă un scop pur distractiv, ci să instruiască, să educe memoria, gîndirea, imaginaţia, să dezvolte limbajul.

Sarcina învăţării aritmeticii în primul an de învăţămînt este de a forma la elevi cunoştinţe şi deprinderi elementare pentru a putea să exprime oral şi în scris numerele cuprinse între 1—99, să numere din 2 în 2 şi din 5 în 5 de la un număr dat, înainte şi înapoi. De asemenea, sînt prevăzute : tabla adunării pînă la 10 ; adunarea orală a unui număr de două cifre cu o cifră ; adunarea numerelor al căror total nu depăşeşte 100 ; scăderi fără rest în aceleaşi limite numerice ; înmulţirea şi împărţirea cu 2 şi 5 ; înţelegerea sensului operaţiilor şi folosirea lor pentru rezolvarea unor probleme simple, legate de viaţa cotidiană.

Indicaţiile metodice pentru predarea matematicii în şcoala din *Franţa* precizează că principalul mijloc de acces spre însuşirea corectă a categoriilor matematice la 6 ani este manipularea materialului intuitiv, care permite elevului să descopere numărul şi structura lui, în combinaţii variate. Abstracţia matematică se însuşeşte în primul rînd prin acţiune şi nu prin contemplare, de aceea se consideră că la 6 ani operaţia de manipulare a obiectelor are valoare de raţionament. Fără manipulare numeraţia se învaţă numai prin memorare şi, în acest caz, nu are decît un conţinut verbal, nu unul reprezentativ şi un înţeles raţional.

Se ştie însă că procesul de abstractizare începe abia atunci cînd, mintal, sînt neglijate însuşirile particulare ale obiectului şi grupul de obiecte este conceput ca o unitate. În aceste condiţii, excesul de utilizare a unor obiecte variate în lecţiile de matematică poate frîna elaborarea noţiunilor. De aceea, se recomandă trecerea cît mai rapidă de la faza de combinare a grupelor de obiecte la organizarea acestor combinaţii în „figuri numerice" (cerculeţe, linioare, puncte etc.) care permit reprezentarea grafică, grupată ordonat, a componentelor unui număr.

Pentru desen programa „cursului pregătitor" nu prevede formarea unor deprinderi speciale, ci se continuă numai preocupările de a cultiva gustul pentru acest gen de activitate pe care copiii l-au căpătat anterior, în grădiniţă sau în familie. În acest scop, se recomandă aşa-zisele „libres crevonnages" sugerate de diverse lecturi, poezii etc. Se acordă atenţie îndrumării copiilor pentru executarea corectă a formelor, a proporţiilor între obiecte şi între părţile obiectului. Pentru consolidarea acestor deprinderi se desenează obiecte în serie, în diferite poziţii (desen decorativ). Desenul este considerat, de asemenea, mijloc de exersare a mîinii şi a mişcărilor pentru scris.

Lecţiile de muzică îşi propun să formeze la elevi deprinderi de a asculta muzica şi de a învăţa să cînte. Încă de la primele exerciţii de cînt, ei sînt îndrumaţi să perceapă şi vizual variaţiile melodiei, reprezentate grafic sub diferite forme intuitive. Pedagogii francezi apreciază că este mai uşor pentru copii să înveţe citirea muzicii decît citirea limbii. Succesul depinde însă de condiţiile în care copilul învaţă să cînte şi să cunoască muzica. El nu poate învăţa că citească muzica înainte de a şti să cînte, aşa cum nu poate învăţa să citească înainte de a şti să vorbească.

Spaţiul de care dispunem aci nu ne permite să analizăm mai pe larg conţinutul şi organizarea procesului instructiv-educativ pentru clasele I cu copiii de

6 ani din alte țări. Exemplele succinte la care ne-am referit mai sus ne permit totuși să desprindem cîteva caracteristici ale învățămîntului la acest nivel de școlarizare. Constatăm, în primul rînd, că drept cerințe principale pentru reușita instrucției de la 6 ani sînt considerate cîștigarea treptată a interesului copiilor pentru activitatea școlară și evitarea oboselii. Cu alte cuvinte, este necesar să se acorde o deosebită atenție adaptării învățămîntului la particularitățile de vîrstă ale copiilor.

Respectarea particularităților dezvoltării copiilor de 6 ani are implicații atît în conținutul instrucției, cît și în ceea ce privește durata, structura și metodica lecțiilor. Din experiența altor țări desprindem următoarele căi principale care pot asigura integrarea ritmică a copiilor în programul școlar: sporirea treptată a duratei lecției de la 25'—30' pînă aproape de limitele lecției tradiționale, spre sfîrșitul anului școlar (Anglia, R. S. Cehoslovacă); alternarea la intervale scurte (15'—30') a 2—3 activități școlare cu specific diferit (Franța); crearea unui climat recreativ-distractiv pe parcursul programului școlar, în care jocul să ocupe un loc preponderent. Elementele recreative se introduc fie intercalate în diferite momente ale lecției (R. S. Cehoslovacă), fie în cadrul unor ore speciale, incluse cu acest scop în planul de învățămînt (Franța).

Bibliografie

1. *Metodika výchovy a vyučovania v l. Ročniku základnej devätročnej školy. Metodiká prirucka*, 1962, Sloveské pedagogické nakladotelstvo. Bratislava.
2. Rudolf Weissner, *Studentafelvergleich für die allgemeinbilden den Plicht Schulen Sozialistischer Länder*, Supliment la „Pădagogik" 2/1967.
3. *Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht*, nr. 7, iulie 1963.
4. Enö Buti, *L'instruction public dans la Republique Populaire Hongroise*, Budapesta, 1968.
5. J. Leif, R. Dezali et G. Rustin, *Pédagogie spéciale*, Paris Delagrave, 1965.
6. *L'enseignement primaire et secondaire*, Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe, Strassbourg, 1963.
7. *L'éducation dans le monde*, vol. II, U.N.E.S.C.O.
8. *La prologation de la scolarité, Études sur la scolarité obligatoire*, U.N.E.S.C.O.

ITINERAR PEDAGOGIC

I. ALTESCU, S. LĂZĂRESCU

R. P. UNGARĂ

Necesitatea coordonării învățământului matematic cu ritmul accelerat de dezvoltare a științei și tehnicii a determinat modificări în predarea matematicii din învățământul elementar, mediu și superior din Ungaria.

Revista „Magyar Pedagógia" nr. 1/1968 a publicat rezultatele unor experimente întreprinse într-o clasă a V-a și într-o clasă a VII-a din Budapesta cu scopul de a contribui la elaborarea unor materiale noi în vederea ridicării eficienței învățământului matematic.

După ce se prezintă principalele dezavantaje ale metodelor tradiționale și anume insuficienta stimulare a învățării individuale și limitarea informărilor obținute de profesor cu privire la nivelul de pregătire al clasei, în articol se enumeră obiectivele urmărite prin experimentul descris : o apreciere exactă și permanentă a fiecărui elev, activizarea copiilor, crearea unei baze motivaționale întemeiată pe aprecierea obiectivă a realizărilor și pe influența colectivului clasei, posibilitatea descoperirii și corectării imediate a oricărei greșeli.

Lecțiile experimentale se deosebeau de cele uzuale prin faptul că elevii nu erau ascultați la tablă, ci rezolvau independent problemele și exercițiile scrise pe tablă de către profesor, verificînd ulterior corectitudinea rezultatelor obținute și calculîndu-se procentul de erori, fără însă ca acestea să fie notate. Astfel, s-a reușit să se utilizeze întreaga oră exclusiv pentru învățare, oferind profesorului posibilitatea observării ritmului de muncă al fiecărui elev sau greșelile sale tipice. Se notau exclusiv lucrările scrise care se dădeau săptămînal sau o dată la 10 zile, realizîndu-se astfel activizarea elevilor la ore, creșterea interesului pentru materia predată, precum și înlăturarea sentimentului de frică ce caracteriza adesea aceste ore.

În general, rezultatele experimentului — cel puțin în ceea ce privește clasa a V-a — au putut fi considerate ca satisfăcătoare, volumul cunoștințelor asimilate de acești elevi fiind mai mare ca cel din clasa de control, ei reușind să cuprindă chiar o parte din materia predată în mod obișnuit în clasele a VI-a și a VII-a. De asemenea, nivelul de cunoștințe al clasei experimentale este mai înalt și mai egal ca la clasele de control, se constată o sesizare de către elevi a legăturii dintre părți ale materiei și o creștere a interesului față de această disciplină, o dată cu reducerea semnelor de oboseală ce apăreau adesea la orele de matematică.

Experimentele efectuate în clasa a VII-a au întîmpinat mai multe greutăți, determinate de diferențele mari de nivel între cunoștințele elevilor și incapacitatea lor de rezolvare independentă a problemelor. Ca soluție se propune introducerea unor metode de învățare independentă și creșterea numărului de lucrări scrise de la 3—4 la 20—25 pe an școlar, precum și schimbarea rolului profesorului de la conducătorul procesului de predare și de control al asimilării cunoștințelor, în planificatorul și organizatorul activității de învățare a elevilor.

Deși după un an de la începerea experimentului nu se pot trage concluzii cu caracter general, autorii lui s-au declarat mulțumiți cu rezultatele obținute pînă în prezent.

ITALIA

Recent a fost dată publicității în întregime moțiunea finală a celui de-al IX-lea Congres național de pedagogie, desfășurat la Bari între 21 și 23 noiembrie 1968, tema discutată fiind *Tineretul neadaptat din punct de vedere social : probleme pedagogice și organizatorice.* Ca urmare a comunicărilor prezentate și a

dezbaterilor ce au avut loc pe marginea acestor comunicări, noțiunea definește neadaptarea socială juvenilă și stabilește liniile directoare ale cercetării în acest domeniu, precum și măsurile politico-organizatorice cele mai potrivite de prevenire și remediere.

Congresul consideră că „tineri social neadaptați" sînt în primul rînd acei tineri care, indiferent de calificarea juridică a comportamentelor lor, intră în sfera de competență a instanțelor judecătorești pentru minori și, în al doilea rînd, cei care prezintă dificultăți de integrare în viața socială și mai ales în viața instituțiilor școlare și educative. Distincția juridică dintre simpli neadaptați și delincvenți ar trebui să fie înlocuită cu o clasificare după criterii psiho-socio-pedagogice, care să permită extinderea formelor de reeducare nepunitive și asupra delincvenților juvenili.

Fără să nege participarea factorului biologic la constituirea personalității, Congresul a recomandat să se acorde prioritate cercetărilor privind aprofundarea cauzelor și motivelor socio-culturale ale dificultăților de adaptare. S-ar putea lămuri astfel unele forme nou apărute de neadaptare, cum ar fi dezinhibarea socială (cu consecința ei, huliganismul), refuzul deschis al răspunderilor vîrstei adulte, comportamentele agresiv-regresive.

Moțiunea subliniază de asemenea necesitatea acordării unei atenții sporite acțiunilor preventive și în special pregătirii părinților, raporturilor dintre profesori și elevi și metodelor de predare din școala generală, neadaptării școlare (care pare a preceda neadaptarea socială). În ceea ce privește acțiunile curative, se recomandă reformarea instituțiilor de reeducare actuale, care riscă să devină subculturi de delincvență, și mai ales experimentarea altor forme de reeducare, care să nu scoată subiecții din mediul tineretului adaptat.

Se atrage atenția asupra primejdiei pe care o reprezintă confuzia dintre adevărata neadaptare, pe de o parte, și comportamentele de protest împotriva unor structuri sociale învechite din Italia, pe de alta. Pedagogia neadaptării nu-și poate propune ca obiectiv impunerea unei atitudini conformiste față de aceste structuri, ci trebuie să reprezinte un exercițiu de luptă, de promovare a progresului.

DANEMARCA

În Danemarca, educația adulților se bucură de o tradiție de peste 100 de ani, împrejurare care a fost reamintită cu prilejul a două evenimente recente.

Mai întîi, a fost elaborată *o nouă lege a educației în timpul liber* ce va intra în vigoare la 1 august 1969. Concepută pînă acum ca o instruire liberă și mai degrabă teoretică, educația adulților urmează, în regimul noii legi, să fie atestată prin examene finale și să cuprindă și cursuri și activități legate mai strîns de activitatea profesională și productivă a cursanților. Din economia generală a acestei reforme rezultă că nu e vorba de o înlocuire a pregătirii de cultură generală cu o pregătire strictă de specialitate, ci numai de introducerea destul de timidă a acesteia din urmă în programele de învățămînt pentru adulți. Respectarea întocmai a prevederilor noii legi este asigurată prin faptul că în Danemarca educația adulților — deși lăsată la inițiativa particulară — depinde în mare măsură de mijloacele financiare cu care statul și autoritățile locale completează această inițiativă.

Al doilea eveniment care a constituit un prilej de trecere în revistă a experienței daneze în materie l-a marcat desfășurarea unei conferințe la Elsinore, în noiembrie trecut, cu privire la educația adulților în institute fără internat. Cu această ocazie s-au prezentat comunicări din toate țările participante, dar accentul principal s-a pus mai ales asupra educației adulților din Danemarca și din țările scandinave. Cu toate dificultățile ridicate de folosirea unei terminologii diferite, delegații la conferință și-au manifestat acordul cu privire la unele dintre problemele discutate și în special cu privire la necesitatea promovării ideii de „educație permanentă".

S. U. A.

Una din cele mai dezbătute probleme de organizare a activității din școală — așa cum rezultă din revistele americane de pedagogie — constă în *integrarea bibliotecii școlare în procesul de învățămînt.* Discuția a început după ce, cu cîțiva ani în urmă, guvernul federal a hotărît să subvenționeze școlile publice în vederea dezvoltării bibliotecilor lor. Neglijate pînă atunci, reduse la rolul de simple depozite de publicații (de cele mai multe ori depășite și nefolosite), aceste biblioteci tind să devină astăzi una din scenele pe care, alături de sala de clasă, urmează să se desfășoare procesul de învățămînt.

Din punct de vedere organizatoric, se preconizează fuzionarea bibliotecii cu depozitul de materiale audio-vizuale din fiecare școală, noua unitate urmînd să se numească „centrul de materiale didactice" sau „centrul de învățare" al școlii. Spre deosebire însă de situația anterioară — cînd biblioteca era concepută ca o simplă colecție de publicații, organizată exclusiv la nivelul preocupărilor elevului, iar depozitul de materiale audio-vizuale ca o colecție de filme, diafilme, diapozitive, fotografii, hărți, tabele, benzi de magnetofon, discuri, mostre și modele, manipulate exclusiv de profesori — noile „centre" urmează să fie deschise atît elevilor, cît și cadrelor didactice, pentru toate aceste tipuri de „documente". Ele vor fi dotate și cu revistele și cărțile necesare documentării pedagogice și de specialitate a profesorilor din școală și vor permite și elevilor consultarea pe loc sau împrumutarea unor materiale pînă acum folosite numai la lecție (filme, diafilme, benzi, discuri etc.). Această organizare pare a fi legată de o nouă concepție didactică, conform căreia ar trebui să se pună un accent mai mare pe munca individuală sau în grupe mici a elevilor. Față de această activitate, care bine-înțeles, nu o înlocuiește, ci o completează pe aceea de la lecție, profesorului i-ar reveni sarcina de îndrumător și supraveghetor al progreselor elevilor în însușirea atît a unor cunoștințe de cultură generală, cît și a unor priceperi și deprinderi de muncă intelectuală. Deocamdată, însă, numai puține încercări de aplicare a acestei noi concepții s-au făcut în școlile secundare americane, deși rezultatele lor par a fi încurajatoare.

SIMPOZIONUL NAȚIONAL „BAZELE PSIHOPEDAGOGICE ALE ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI"

VASILE V. POPESCU

Cu prilejul aniversării a 20 de ani de la înființarea Organizației pionierilor, în zilele de 23—24 mai a.c. a avut loc primul simpozion național cu tema *Bazele psiho-pedagogice ale activității pionierești*. Simpozionul — organizat de *Consiliul Național al Organizației Pionierilor* și de *Institutul de științe pedagogice* — a reunit laolaltă, într-o prezență largă și activă, reprezentanți de frunte ai unor organe centrale, cadre didactice universitare și cercetători științifici, îndeosebi din domeniul pedagogiei, psihologiei și sociologiei, precum și un mare număr de comandanți și activiști ai organizației.

Dacă am încerca să încadrăm simpozionul în mersul cercetării științifice din acest domeniu, vom constata înscrierea lui într-o etapă care are ca semn distinctiv cuprinderea din ce în ce mai în adîncime a specificului și funcționalității activității pionierești, pe baza unei examinări riguroase, guvernate de un complex de metode de cercetare și de o progresivă sensibilizare a perceperii acestui proces educativ. Este neîndoielnic că însemnata creștere calitativă a stadiului actual de abordare științifică trebuie pusă în legătură cu înrîurirea exercitată de progresul și ritmul susținut al perfecționării activității pionierești, de studiile și lucrările publicate, precum și de entuziastele manifestări metodico-științifice de acest gen organizate pînă acum pe plan județean (Cluj, Iași, Ilfov, Bacău și Vaslui).

Programul simpozionului, pe agenda căruia au fost înscrise 49 de comunicări, s-a dovedit a fi bogat în conținut, în idei și în rezultate, depășind chiar, prin tratarea unor aspecte ale fenomenului educativ pionieresc din punct de vedere sociologic și estetic, însăși titulatura sub semnul căreia s-au desfășurat lucrările. Profund definitorii pentru orizonturile actuale ale activității pionierești au fost referatele din ședința plenară de deschidere, în care *direcțiile și perspectivele activității pionierești* au fost asociate *bilanțului bogat de realizări obținute în cei 20 de ani de la înființarea organizației* și coordonatelor științifice principale ale *activității pionierești în contextul pedagogiei contemporane*. Lucrările simpozionului au fost grupate apoi în trei secții : A) *Bazele teoretice ale activității pionierești* cu două subsecții. B) *Psihologia vîrstei pionierești*. C) *Metodica activității pionierești*.

În ansamblu, atît în cadrul comunicărilor, cît și în luările de cuvînt, s-a îmbinat armonios tratarea teoretico-metodologică cu aspectele practic-aplicative, subliniindu-se necesitatea *înțelegerii activității pionierești ca un sistem complementar în raport cu învățămîntul, dar fundamental pentru dezvoltarea plenară a elevilor-pionieri*. Considerînd pionieria o realitate multidimensională, un ansamblu de acțiuni ce vizează întreaga personalitate a ele-

vilor, a apărut ca notă dominantă *nevoia lărgirii și adîncirii efectelor educativ-politice ale activității pionierești* — ca rezultat al întregului sistem de acțiuni desfășurate în unități și detașamente — precum și *sporirea contribuției organizației la educarea atitudinii înaintate față de învățătură și de muncă.* Pionieria a fost legată în același timp de complexul de factori sociali, reali, în care se desfășoară, de dinamica cultural-științifică a zilelor noastre, de multiplele condiționări de ordin psihologic și pedagogic specifice vîrstei pionierești, precum și de bugetul de timp liber al elevilor.

În numeroase comunicări și discuții a fost identificată situarea în prim plan *a investigației din interiorul activității pionierești,* ca o condiție sine qua non a cunoașterii problemelor de conținut în determinarea lor cauzală și ca o posibilitate de a depista experiența pozitivă, metodele, procedeele, tehnicile de acțiune, în funcție de care se apreciază și efectele activității pionierești asupra dezvoltării personalității copiilor. Comunicările privind autoeducația, aspectele sociologice ale trecerii de la preadolescență la adolescență, contribuția activităților la preorientarea profesională a pionierilor, aspectele metodologice ale cercetărilor multidisciplinare, cercetarea din unghi psihosocio'ogic, sociologic și concret istoric a fenomenului pionieresc, integrarea socială și sociabilizarea prin inte mediul pionieriei, contribuția activității pionierești la dezvoltarea gîndirii tehnice, planurile psihologice ale apropierii școlarilor de tehnică, formarea gîndirii științifice, analiza interrelației dintre învățare și activitățile pionierești, preferințele și interesele pionierilor, valoarea estetică a ceremonialului pionieresc, condiționarea activităților de structurile bugetului de timp al elevilor etc., justifică o dată în plus că *principala sursă de idei creatoare, de abordare științifică a activității educative pionierești este o înaltă pregătire teoretică și contactul cu practica educativă.* În același timp, lucrările simpozionului au demonstrat cu prisosință că practica educativă directă efectuată de activiști și comandanți, precum și preocuparea de a medita asupra problemelor științifice sînt sarcini ce se completează una pe alta. Dăruirea cu care o serie de practicieni s-au ridicat la rangul de cercetători ai propriei lor activități este atestată, de pidlă, de valoroasele idei de ordin metodic desprinse din biografia cercului literar-folcloric cu vechime de peste zece ani de la Școala generală din Maieru, precum și de comunicările privind rolul stimulator al distincțiilor, valoarea educativă a întîlnirilor, rolul cercurilor de biologie, al cineclubur lor, condițiile elaborării programului de activitate al detașamentului, educația civică, munca pionierească într-o școală specială etc. Confruntarea directă a tezelor teoretice care permit înțelegerea dialecticii procesului educativ pionieresc, concepe ea și lămurirea semnificației acțiunilor, anticiparea directiilor viitoare etc., cu bogăția datelor concrete, sînt de fapt o rezultantă a schimbului de informații, de realizări și de opinii la care și-au adus contribuția atît comandanții și activiștii organizației, cît și cercetătorii și cadrele prestigioase din învățămîntul superior.

În cadrul lucrărilor simpozionului s-a arătat și s-a demonstrat în mod științific că are loc și un proces de creștere a rolului autoeducației, autoconducerii și autoformării la vîrsta pionierească, atît pe plan individual, cît și pe plan colectiv. De asemenea, unele comunicări și luări de cuvînt au urmărit, cu succes, să clarifice anumite concepte de bază cu care se operează și în activitatea pionierească cum ar fi: „integrarea socială", „socializarea" copilului, „acțiunea în mișcarea pionierească" etc.

Deosebit de concludente, în definirea specificității rolului comandantului, au fost comunicările și dezbaterile privitoare la pregătirea învățătorilor și profesorilor pentru funcția de comandant încă din școală sau facultate, reliefîndu-se experiența valoroasă a unor institute de profil în pregătirea acestora ca animatori ai organizației.

Atît în cadrul comunicărilor, cît și în discuții, s-au emis puncte de vedere privind tematica și metodologia cercetărilor în viitor, s-au propus măsuri operaționale. Astfel, au reținut atenția opiniile privind *elaborarea principiilor metodologice ale cercetării pornind de la coordonatele majore ale contemporaneității* (tendințe social-politice, evoluția științei, tehnicii etc.), subliniindu-se utilitatea *accentuării caracterului prospectiv* al cercetărilor și necesitatea abordării problemelor de *modelare.* Întrucît *cercetarea multidisciplinară* și-a cîștigat dreptul de cetățenie în *activitatea pionierească,* s-a subliniat atît ne-

cesitatea întreprinderii, pe de o parte, a unor cercetări cu profiluri speciale (psihologic, pedagogic, sociologic etc.), cît și, pe de altă parte, a celor de profil mai complex (cercetări de sociopedagogie, de sociopsihologie, de psihopedagogie, de igienă sanitară etc.). De asemenea, a fost apreciată necesitatea participării în mai mare măsură la cercetarea fenomenelor educative pionierești a științelor juridice, demografice, istorice, economice, ca și a antropologiei, geneticii umane, igienei și medicinei sociale, s-a propus inițierea, de către *Institutul de științe pedagogice*, în colaborare cu *Centrul de cercetări pentru problemele tineretului*, a unei reuniuni comune consacrate tematicii pe o perioadă mai îndelungată și metodologiei specifice cercetărilor în rîndul organizațiilor de copii și tineret. A fost reținută ideea, realmente utilă și fondată, a unei *preocupări mai insistente pentru inițierea comandanților de pionieri în metodologia problemelor de cercetare*, cu prilejul cursurilor de perfecționare la care participă.

S-a considerat ca fiind de prim ordin *investigarea devenirii social-politice a copiilor dincolo de rîndurile organizației lor*, felul în care organizația pionierilor realizează acțiuni adecvate schimbărilor ce se produc la vîrsta de 12—14 ani și felul în care este folosită aspirația pionierilor pentru a deveni utecișți sau cum se cultivă o asemenea aspirație ; pe aceleași coordonate, modul în care organizația U.T.C. preia rezultatele educației pionierești pentru a le dezvolta și desăvîrși într-un nou cadru dă o mai mare independență și responsabilitate tinerilor.

Ca un fir roșu, lucrările simpozionului au fost străbătute de ideea încorporării rezultatelor cercetării în activitatea practică pionierească. Comandanții — care se află în fața necesității soluționării concrete a sarcinilor organizației — trebuie să beneficieze din plin de aportul cercetării științifice, pentru a-și defini conștient sarcinile, pentru a se înarma cu acele teze, principii, norme, modele de activitate care să-i orienteze în organizarea propriuzisă a acțiunilor și pentru a discerne cu operativitate gradul de eficiență a metodelor și procedeelor folosite.

Certele calități de valoare ale unei reuniuni științifice atît de selecte, cu specialiști de diverse profile și vîrste, pătrunși de dragoste și dăruire pentru cea mai tînără generație, motivează speranța îndreptățită a participanților — care și-a găsit ecou în concluziile multisemnificative și mobilizatoare de la încheierea lucrărilor simpozionului — de a fi aduse la cunoștința specialiștitilor din acest domeniu comunicările prezentate. În același timp, cadrul complex al fenomenului educativ pionieresc și adîncirea virtuților sale educative pe bază de rezultate, dezbateri și confruntări de opinii a evidențiat utilitatea unor asemenea manifestări de amploare, care prilejuiesc un bilanț al muncii de cercetare, un izvor de învățăminte, de generalizări și de noi perspective în drumul spre constituirea unei științe a educației pionierești.

SIMPOZIONUL „ÎNVĂȚARE ȘI CREATIVITATE"

Conf. dr. EMILIA ȘT. MILICESCU
I. P. C. D. — Brașov

Luînd ca obiectiv principal al muncii profesorului contemporan activizarea sistemului psiho-fizic al elevului în procesul învățării, încît, treptat, personalitatea lui să se emancipeze, să poată reacționa fără ajutorul educatorului, față de orice problemă a științei, tehnicii moderne, a vieții sociale sau sufletești, recentul simpozion de la Brașov a scos în lumină cîteva probleme esențiale privind învățămîntul formativ.

Și-au dat concursul un mare număr de cadre didactice de la Institutul pedagogic de 3 ani, de la I.P.C.D. și Inspectoratul școlar Brașov, cercetători,

profesori și învățători din unitățile școlare brașovene și din alte localități, realizînd un larg schimb de experiență și o inițiere generală.

S-au confruntat astfel teoriile noi în pedagogie și în metodica predării, specifică fiecărui obiect, cu observațiile unui mare număr de practicieni. Exemplele prezentate în comunicări au constituit un îndemn pentru toți profesorii de aceeași specialitate să se angajeze într-o muncă de predare din care să fie înlăturate șabloanele, rutina, pasivitatea elevilor, să pregătească generația tînără pentru o viață activă, prin gîndire independentă, muncă de autoinformare, capabilă de adaptare la condițiile intelectuale și tehnice mereu noi.

Vom releva numai cîteva din aspectele care au reieșit atît din conținutul comunicărilor, cît și din discuțiile purtate.

— descoperirea de noi adevăruri de către elevi (Al. Găvenea. *Instruirea prin descoperirea adevărului de către* elevi; N. Moraru. *Educarea spiritului inventiv în cadrul lucrărilor practice).*

— Descoperirea și dezvoltarea originalității creatoare (Em. Milicescu, *Cercul literar — laborator al efervescenței creatoare în școala de cultură generală;* Eugen Szikszay, *Mobilizarea elevilor din clasele X-XII la activitate independentă și creativă în cadrul lecțiilor de istoria literaturii maghiare și a cercului literar).*

— Stimularea gîndirii independente a elevilor (Maria Chivulescu, *Utilizarea sarcinilor de cunoaștere în activitatea independentă a elevilor la lecțiile de literatură;* N. Dragomir, *Posibilități de stimulare a gîndirii independente a elevilor de la clasele I-IV;* Marta Tontsch, *Promovarea gîndirii independente în studiul matematicii).*

— Problematizarea cunoștințelor (Octavian Gurău, *Aspecte ale problematizării predării unor legi ale electrocineticii;* Gheorghe Sofonea, *Problematizarea predării temei „Legile gazelor";* Tiberiu Gheție, *Dezvoltarea gîndirii productive în învățarea matematicii).*

— Intensificarea activității cognitive a elevilor (Ștefan Iacob, *Aspectul reproductiv și cel explicativ în studierea textului literar;* Florea Salvan, *Cognitiv și formativ în predarea și învățarea istoriei;* Iuliu Foris, *Dezvoltarea dorinței de cunoaștere la elevi prin predarea limbii maghiare).*

— Utilizarea observației independente a realității și a informațiilor dobîndite personal de către elevi (Aurelia Ungureanu, *Activitatea elevilor în cunoașterea mediului înconjurător;* Elionor Seșan, *Activitatea gîndirii elevilor în studiul fenomenelor geografice în cadrul excursiilor:* Micu Augustin. *Stimularea gîndirii creative a elevilor în cadrul lucrărilor practice;* Hans Kilyen, *Valorificarea informațiilor dobîndite din alte surse în dezvoltarea gîndirii biologice;* Viorica Călin, *Contribuția elevilor în dobîndirea noilor cunoștințe despre natură).*

— Utilizarea tehnicii moderne într-un mod creativ în procesul de învățămînt (Ladislau Muránszki, *Posibilități de reorganizare a lecțiilor de matematică și fizică cu ajutorul aparatului electronic de verificarea cunoștințelor.*

Comunicările, schemele și statisticile folosite în simpozion au fost aplicate la toate obiectele de învățămînt, de la ciclul elementar pînă la clasa a XII-a.

Un interes deosebit l-a stîrnit comunicarea tov. conf. univ. Vasile Bunescu, despre *Contribuția la fundamentarea psiho-pedagogică a educării creativității în procesul de învățămînt* și a tov. Emilia Constanținescu, șef de secție la Institutul de științe pedagogice despre *Valoarea euristică a modelului și a modelării în procesul de învățămînt,* care au vădit pentru toți participanții necesitatea modernizării învățămîntului, nu prin simpla folosire a mijloacelor tehnice moderne, ci tocmai prin concepția nouă a predării, care utilizează metode clasice și moderne, într-un dozaj și o formulă a cărei îndreptar este valorificarea plenară a multiplelor facultăți și posibilități creatoare ale elevilor.

PROBLEME ACTUALE ÎN ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

FLORIAN IACOMI

Între 27-28 martie a.c., Institutul de ştiinţe pedagogice, în colaborare cu Institutul de perfecţionare a cadrelor didactice, a organizat un nou curs pentru consilierii de orientare şcolară şi profesională şi pentru inspectorii şcolari judeţeni care răspund de această activitate. La deschiderea lucrărilor, conf. univ. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice, a precizat scopul principal al cursului, acela de a prezenta instrumentele de lucru elaborate de cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice şi de a stimula schimbul de opinii cu privire la aplicabilitatea lor.

Expunerea prof. univ. dr. D. Salade. *Puncte de reper în activitatea de orientare şcolară şi profesională*, a conturat cadrul teoretic în care se înscriu acţiunile de orientare, a căror validare este dată de rezultatele practicii şcolare. Consilierii le pot urmări prin modul în care s-au orientat elevii, prin succesele şcolare şi profesionale ulterioare, prin creşterea eficienţei în activităţile instructiv-educative, prin raportul dintre numărul de locuri libere şi numărul candidaţilor. Se recomandă surprinderea cauzelor care determină decizia familiei şi combaterea factorilor întîmplători care intervin în opţiunea elevului.

În cadrul temei *Cunoaşterea elevilor*, prof. dr. docent N. Mărgineanu, şef de secţie la Filiala din Cluj a prezentat: 1) *Fişa de observaţie colectivă* şi 2) *Fişa psiho-pedagogică a elevului*, ambele pentru şcoala generală şi pentru liceele teoretice şi speciale. Prima, concepută pe colectivul clasei, urmărit în dinamica dezvoltării pînă la absolvirea şcolii, propune evaluarea a 36 de parametri (aptitudini, inteligenţă, temperament, caracter, capacitate de învăţare, interes sau dezinteres pentru diferite materii, relaţii social-şcolare ş.a.), prin observaţiile făcute asupra elevului în procesul pedagogic. A doua cumulează evaluările obţinute prin fişa de observaţie cu randamentul şcolar exprimat sub forma mediilor anuale la ştiinţele exacte, biologice, umaniste, precum şi cu datele ce caracterizează starea de sănătate, biotipul, climatul familial. Prin compararea lor orientatorul îşi formulează sfatul de orientare. Fişele sînt însoţite de îndrumătoare menite a facilita aplicarea.

În elaborarea noului model de *Fişă psiho-pedagogică* prezentat de prof. I. Holban, şef de sector la Filiala din Iaşi, s-au utilizat rezultatele experimentării fişelor publicate în nr. 6 şi 7/1968 ale „Revistei de pedagogie". Fişa cuprinde o sistematizare pe 7 capitole a unor informaţii privitoare la mediul familial, starea de sănătate, rezultatele şcolare, integrarea socială, precum şi unele aprecieri libere asupra atitudinilor şi individualităţii elevului, făcute pe baza observaţiilor şi a rezultatelor şcolare. Aprecierile de ansamblu sînt însoţite de recomandări psiho-pedagogice anuale.

Prof. univ. dr. docent Gh. Zapan, a expus despre *Valoarea şi limitele aplicării testelor în psihodiagnoză*. Testele pot fi aplicate valabil numai cu condiţia ca ele să fie în prealabil validate, în sensul ca rezultatele lor să corespundă cu datele realităţii. Profesorul Gh. Zapan consideră că testele pot fi întrebuinţate în special în următoarele cazuri: a) în examenul de selecţie, b) în laboratorul de psihologie, c) în laboratorul de psihologie clinică, d) în laboratorul de expertiză a capacităţii de muncă. Deoarece testele aplicate în masă dau erori de circa

25%, se recomandă ca utilizarea lor, în special în diagnoza inteligenței, să fie făcută prin examene individuale, cu motivarea răspunsurilor. În școală, testele pot fi aplicate de specialiști, în examene individuale, îndeosebi în cazul copiilor-problemă, sau în cazurile în care, prin alte metode, s-au obținut rezultate de diagnoză nesatisfăcătoare sau contradictorii.

Sarcinile consilierului de orientare au fost cuprinse în *Proiectul de regulament al Consilierului de orientare școlară și profesională*, prezentat spre discuții de prof. M. Ghivirigă, șef de sector la Institutul de științe pedagogice. În expunere este subliniată cerința de sistematizare a sarcinilor care urmează tendinței de intensificare a acțiunilor de orientare și de creștere a cadrelor de consilieri. Regulamentul enumeră drepturile și îndatoririle consilierilor de orientare școlară și profesională, sarcinile specifice, condițiile de perfecționare și de obținere a gradelor didactice.

Colaborarea dintre consilierul de o.s.p. și medic a făcut obiectul expunerii susținută de dr. M. Peteanu, șef de sector la filiala din Cluj a Institutului de științe pedagogice.

Încheind cursul, prof. R. Dăscălescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice, a precizat obiectivele actuale ale orientării școlare și profesionale : 1) trecerea de la cunoașterea subiectivă la cunoașterea obiectivă a elevului ; 2) utilizarea unor instrumente de lucru suple, convingătoare, cuprinzătoare și accesibile, caracterizate prin simplicitate, dar nu prin simplism, care să constituie mijloace și nu scopuri în sine ; 3) reducerea aspectelor administrative pe care le ia uneori aglomerarea documentelor și inițierea mai multor acțiuni eficace ; 4) documentele de cunoaștere a elevilor să fie reprezentative prin esențialitatea lor.

Pentru sprijinirea acțiunilor de o.s.p., Institutul pregătește apariția *Buletinului de orientare școlară și profesională*, cuprinzînd studii și experimente și a *Caietului de documentare*, cu referate din literatura de specialitate. Un curs nou cu o durată de două săptămîni va fi organizat în vara anului curent.

ACTIVITATEA PIONIEREASCĂ ÎN OBIECTIVUL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE

Prof. MARIA RUSU
Liceul nr. 4 — Bacău

Recent s-au desfășurat la Bacău lucrările primei sesiuni de comunicări științifice organizată de Consiliul județean Bacău al Organizației pionierilor pe tema *Organizația de pionieri ca factor educativ*. Au participat numeroși invitați din județ și din țară : cadre didactice universitare, cercetători din Institutul de științe pedagogice, președinți și activiști ai consiliilor județene ale organizației pionierilor, cadre didactice din Centrul național de perfecționare a comandanților, lucrători ai unor instituții cultural-educative, comandanți de unități și detașamente. Prin tematica sa variată și actuală, prin conținutul comunicărilor și dezbaterilor, sesiunea poate fi apreciată ca un mijloc eficace în valorificarea potențialului științific al cadrelor didactice și al altor categorii de intelectuali.

Datorită problematicii aduse în discuție, implicațiilor ei practice, comunicarea susținută de conf. univ. Virgiliu Radulian, intitulată: *Cerințe fundamentale în organizarea activităților pionierești în etapa actuală*, a vizat în mod deosebit dezvăluirea funcției formative a activităților pionierești. De asemenea, autorul s-a ocupat de lărgirea și adîncirea efectelor educativ-politice, de asigurarea caracte-

rului de masă al organizației, de creșterea rolului pionierilor în organizarea și desfășurarea vieții pionierești, de buna valorificare a acesteia ca formă de activitate socială, de îmbunătățirea muncii de îndrumare și conducere a activității pionierești. Totodată, au fost jalonate și unele direcții în care vor trebui orientate preocupările educative de viitor în acest domeniu.

Celelalte comunicări au dezbătut probleme privind potențarea valențelor instructiv-educative ale formelor de activitate pionierească, coordonarea activității pionierești cu celelalte sfere ale acțiunii educative, metodica desfășurării activităților complexe, de amploare, stilul de muncă al comandanților de unități și detașamente, perfecționarea pregătirii comandanților, documentarea și cercetarea științifică.

Autorii de comunicări, cît și participanții la dezbateri au fost unanimi în a aprecia că reorganizarea mișcării pionierești prin aplicarea Hotărîrilor Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966 a conferit activităților pionierești un înalt potențial educativ, multiple posibilități de influențare în direcția dezvoltării personalității copiilor. Au fost prevenite însă și unele interpretări simpliste, după care efectele educative s-ar produce de la sine. Este știut faptul că virtualitatea valorică inclusă în diversele forme de activitate pionierească nu poate fi ridicată în planul realității decît în condițiile în care acțiunile respective sînt programate, pregătite și desfășurate pe baza unor principii științifice. Ca în orice sector de activitate, normele și principiile activității pionierești indică modul în care trebuie să se desfășoare diversele forme de activitate pionierească pentru ca, în condiții date, să ducă la atingerea scopului propus. Dar, pentru a declanșa o activitate și a-i determina modul sau structura trebuie mai întîi să-i cunoaștem legitățile existenței. Nu poți modifica sau transforma o realitate decît urmînd linia legității obiective. Dezvăluirea acesteia nu se poate produce decît prin mijlocirea unui proces de cercetare și de investigare științifică. Intensificarea acțiunilor de cercetare științifică în sfera educației pionierești este cu atît mai evidentă cu cît în acest domeniu ne aflăm încă la început de drum, cu cît studiile și cercetările își mențin încă un caracter ipotetic. Pentru a nu rămîne fără rezultat, rezultatele cercetărilor vor trebui să-și găsească o aplicare practică imediată.

Avînd în vedere imperativul stringent al ridicării calității în toate domeniile de activitate, derivă pentru comandanți obligația de a-și fundamenta pe baze științifice toate acțiunile pe care le întreprind în direcția promovării influențelor educative. În discuțiile lor, participanții la sesiune au scos în relief necesitatea inițierii în cercetarea științifică a tuturor lucrătorilor din frontul educației pionierești, constituirii unor colective de cercetători, și, în special, inițierii în domeniul cercetării sociologice și sociometrice, în așa fel încît să eliminăm treptat metodele empirice, cu caracter meșteșugăresc, care mai persistă uneori în studierea problematicii educației pionierești.

MATEMATICA ÎN SPRIJINUL CERCETĂRII PEDAGOGICE*

Munca pentru ştiinţifizarea pedagogiei presupune cunoaşterea metodologiei cercetării ştiinţifice, familiarizarea cu tot instrumentarul metodologic.

Cercetătorii, şi ne referim mai ales la începătorii în munca de cercetare pedagogică, găsesc astăzi în bibliotecile noastre numeroase şi bune lucrări metodologice străine ; ne trebuie însă şi carte românească. Dar sînt epuizate de mult lucrările *Elemente de statistică*, elaborată în cadrul Academiei de educaţie fizică (1932 şi 1934, Gh. Zapan), sumara *Metoda statistică în psihologia şi pedagogia experimentală* din editura Seminarului pedagogic universitar din Bucureşti (1935, D. Muster), *Elemente de psihometrie* din cadrul Institutului de psihologie de la Universitatea din Cluj (1938, N. Mărgineanu) şi *Elemente de statistică aplicată*, editată de Societatea de cercetări psihologice (1938, D .Muster şi Al. Chiappella) ; mai uşor de găsit, dar ceva mai departe de temele concrete, sînt volumul dens de *Metode matematice în cercetarea medicală şi biologică* (1957, V. Săhleanu) şi cursul de *Introducere în psihologia experimentală şi statistică* de la Universitatea din Cluj (1967, I. Radu). Pe această linie şi în sprijinul cercetării pedagogice apare lucrarea *Metode şi tehnici matematice în pedagogie* a profesorului Gh. T. Dumitrescu.

Prezentată de matematicianul academician Gh. Mihoc, lucrarea îşi propune să fie „o pedagogie pe schelet matematic". „Concepţia ce ne-a călăuzit nu a fost aceea de a matematiza în mod radical pedagogia, ci de a o înzestra cu unele instrumente şi tehnici de măsurare adecvată" (p. 11).

Capitolele de bază ale volumului sînt : Statistica şcolară, Metoda grafică, Antropometrie şcolară, Metoda sociometrică, Didacticometria. Tematica este, deci, largă ; lipsesc totuşi, teme importante, cum este *etalonarea* (stabilirea şi utilizarea unui etalon).

Primele două capitole prezintă „metode şi tehnici matematice" (metoda statistică, metoda grafică). Celelalte capitole adună informaţii utile omului de şcoală, rezultînd din aplicarea acestor metode în domenii înrudite (antropologie, psihologie, sociologie), dar se reia şi tema pedagogică, prezentă în primele două capitole ca exemplificare, în capitolul de *Didacticometrie*. Această sistematizare provoacă repetări, şi sărăceşte tocmai ultimul capitol *Didacticometrie*, care ar fi trebuit să fie dezvoltat, spre a da conţinut termenului propus de autor.

De altfel, în acelaşi scop, dar şi pentru bună corespondenţă cu titlul cărţii, subtitlul ar fi trebuit să fie „didacticometrie", nu „cunoaşterea elevilor", fiindcă perspectiva propusă de titlu nu vizează doar „cunoaşterea elevilor", ci „metodele şi tehnicile matematice în pedagogie", autorul vrînd să pună „pe schelet matematic" în-

* Gheorghe T. Dumitrescu, *Metode şi tehnici matematice în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1969.

treaga pedagogie (trebuia să trateze și teme privind profesorul, programa, lecția, metoda de predare ș.a.).

Lucrarea nu este scrisă chiar în sistematica unui specialist în probleme matematice-statistice. Statistica matematică este prezentată, în ce privește grupările clasice ale „valorilor reprezentative" și ale „valorilor distributive", într-o înșirare — ca de dicționar, dar nu alfabetic — de „termeni fundamentali și specifici ai metodei statistice", la un loc cu noțiunile de „eșantion", „serie statistică", „frecvență", „indicator" ; valorile reprezentative sînt enumerate ca unități, valorile distributive ca subunități. Curba Gauss-Laplace și ogiva Galton sînt considerate „alt tip de diagramă" (p. 83), cînd ele sînt tot curbe de frecvență, dar care exprimă o anume realitate ; așa cum o altă realitate exprimă curbele „în i", „în j", „în u" — interesante în pedagogia cantitativă („didacticometria" autorului) —, fără să fie tratate în lucrare.

Unele prezentări sînt prea simplificate („proba lui chi patrat" — p. 63 ; definirea valorii medii, p. 24).

Autorul nu exploatează bibliografia românească (de genul celei amintite mai sus ; lucrările lui I. M. Nestor în probleme de antropometrie și psihologie școlară), care l-ar fi ajutat și în extinderea tematicii (etalonul ; o formulă mai simplă pentru calculul coeficientului de corelație, menționată în lucrarea de statistică, necitată, a doctorului Săhleanu) și în sistematizarea materialului.

Lucrarea profesorului Gh. T. Dumitrescu reprezintă însă o contribuție utilă pentru cultura științifică a tinerilor pedagogi. Se prezintă aici probleme concrete, nu se discută numai despre posibilitatea rezolvării unor asemenea probleme ; se aplică unele metode, nu se face doar o tratare asupra metodologiei. Dar *un ghid în metrologia pedagogică, în cercetarea pedagogică*, — ghid sistematic, simplu și practic — rămîne încă necesar.

DUMITRU MUSTER

MECANICĂ SOCIALĂ *

Numele lui Spiru Haret este adesea întîlnit în lucrările care se opresc asupra procesului nașterii sociologiei ca știință, distingerii ei de filozofie și de alte științe sociale. Integrat în rîndul gînditorilor a căror contribuție la definirea sociologiei s-a dovedit cea mai substanțială și durabilă, S. Haret ne apare fie ca un exponent al curentului care prinde sociologia în relație curentă cu mecanica (la Armand Cuvillier) [1], fie ca unul dintre reprezentanții *explicației mecaniciste* în sociologie (la Pitirim Sorokin) [2].

Gînditorul român este situat alături de nume sonore, precum L. Ward, A. Portuondo Y. Barcelo, Ch. H. Carey, A. Lotka și alții.

Neîndoielnic, mecanicismul sociologic constituie o etapă depășită de gîn-

* Spiru Haret, *Mecanica Socială*, Editura științifică, Buc., 1969, 270 p.

[1] A. Cuvillier, *Manuel de sociologie*, PUF., Paris, 1967, Tome premier, p. 101—102.

[2] Pitirim Sorokin, *Les théories sociologiques contemporaines*, Payot, Paris, 1938.

direa socială contemporană. Acest curent poate prezenta un interes pentru istoricul sociologiei și nu pentru cercetătorul contemporan, angajat tot mai mult în sfera valorii operaționale a cercetării realității sociale. Dar simpla întîlnire a numelui omului de știință român în rîndul figurilor remarcabile de înaintași ai sociologiei moderne, asociată cu informațiile fragmentare dobîndite public, în ultimul timp, despre alte sfere valoroase ale activității sale științifice și sociale, este în măsură să trezească un legitim interes intelectual și afectiv pentru creația haretiană. Iată de ce socotim că apariția pentru prima oară în limba română a lucrării sale *Mecanica socială* este un serios act de îndreptare culturală, venit în întîmpinarea nevoii actuale de redobîndire a coordonatelor reale ale tradițiilor valoroase ale gîndirii științifice românești.

În aceasta ar consta, socotim noi, latura principală a importanței apariției lucrării lui Haret; la ea s-ar putea alătura și o latură secundară, pe care studiul introductiv semnat de Leon Țopa o scoate în evidență, anume aceea a valorii operaționale pentru sociologia contemporană pe care o au unele idei haretiste, cărora scurgerea vremii nu le-a atenuat profunzimea. Această a doua latură nu poate fi pusă pe primul plan fără riscul de a plăti tribut unui anume manierism tradiționalist. Deosebit de valoroasă și relativ inovatoare în contextul epocii în care a apărut, lucrarea lui Spiru Haret este astăzi depășită chiar pe linia efortului pe care el îl făcea: acela de a oferi sociologiei un instrument metodologic matematic. Haret se oprește la nivelul unor relații formale matematice, relativ simple, pe care le aplică socialului. O autentică matematică socială îi depășea puterile și — oricum — nu putea decurge din premisele epistemologice de la care pleca. Numai distingînd între matematică aplicată la studiul socialului și matematică socială putem aprecia dimensiunile reale ale posibilității utilizării actuale a unora dintre elementele informației pe care ne-a lăsat-o Haret.

Vom sublinia, de acord cu cei care s-au îngrijit de acest volum, că străduania lui Haret de a explora funcția metodologică a matematicii în raport cu sociologia reprezintă unul dintre meritele principale ale operei sale. Intuind cu multă profunzime consecințele opticii sale metodologice, Haret sublinia speranța că lucrarea sa „va contribui într-o anumită măsură la progresul științei sociale, prin mijlocul de investigație pe care i-l pune la dispoziție, și care va permite să se aducă mai multă ordine și un sistem mai bine definit în cercetările viitoare și să se degajeze mai ușor legile generale“ [3].

Lucrarea lui Spiru Haret a fost rodul — cum însuși autorul o mărturisește — raționamentului pur, observației și experienței sociale îndelungate. Iată aici un triunghi geometric care este de reținut și care atestă valabilitatea unor idei avansate de gînditorul român. Vom reține de aceea — așa cum se subliniază și în studiul introductiv — relația pe care o realizează Haret între progresul intelectual și acumularea informației în societate sau unele note ale ideii de sociologie activă, pătrunsă de spirit critic, în raport cu propriul său obiect — realitatea socială.

Volumul care este oferit acum publicului larg românesc se bucură de o îngrijire atentă. Ne referim în primul rînd la studiul introductiv și la notele realizate de Leon Țopa, ambele fiind în măsură să contureze o imagine edificatoare asupra valorii concepției haretiste despre mecanica socială. Ar fi fost de dorit, poate, ca studiul introductiv să ofere o mai nuanțată analiză a poziției lui Haret în contextul curentului mecanicist în sociologie. O paralelă mai atentă — de pildă — cu contribuția sociologului italian Vilfredo Pareto se impunea, poate, nu atît pentru a respecta modelul unei analize istorice, ci pentru a surprinde mai evident elementele de originalitate în concepția lui Spiru Haret. Notele sînt alese cu grijă și sînt utile pentru caracterizarea personalității gînditorului român.

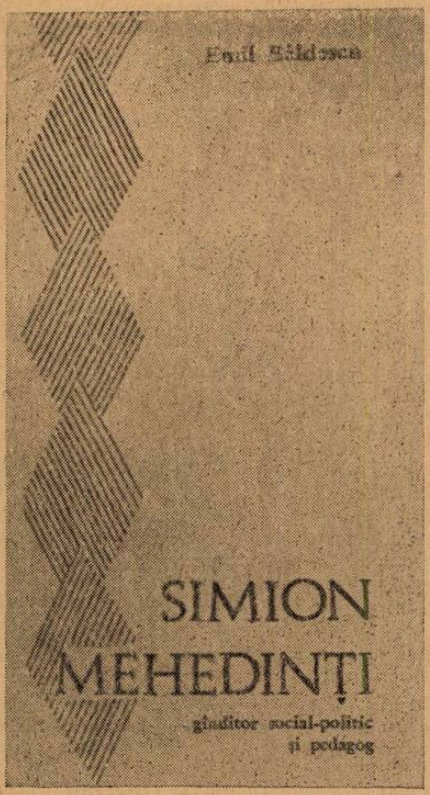
Remarcăm — în sfîrșit — eleganța traducerii, precum și condiția grafică excelentă, pe măsura dreptului la reconsiderare pe care concepția lui Haret îl reclama mai de mult timp. Actul de îndreptare culturală realizat prin apariția lucrării lui Spiru Haret în limba română merită a fi continuat. Ne gîndim, de pildă, la o posibilă reconsiderare a deosebit de interesan-

[3] Spiru Haret, *Mecanica Socială*, Editura științifică, București, 1969, p. 32.

tei lucrări a lui Al. Perieţeanu, *Traité de mécanique économique* (Paris, 1932). S-ar aduce astfel, şi pe această linie, o contribuţie utilă la construirea unei imagini realiste şi largi asupra gîndirii româneşti antebelice, destul de vitregită mult timp în ceea ce priveşte coordonatele profunzimii şi originalităţii pe care adesea le-a avut din plin.

Lector univ. ACULIN CAZACU

SIMION MEHEDINŢI *



În ultimii ani au apărut cîteva lucrări asupra operei şi semnificaţiei gîndirii social-politice şi filozofice a unor remarcabile personalităţi care ilustrează cultura, ştiinţa şi gîndirea românească.

Travaliul intelectual, întreprins şi desfăşurat de autorii acestor lucrări, se înscrie în plină actualitate de reconsiderare critică, sub unghiul ştiinţific şi obiectiv al marxismului, a aportului original al acelor personalităţi româneşti la edificarea şi dezvoltarea unei culturi, unei ştiinţe şi gîndiri la nivel european şi — de ce nu ? ! — universal. Operele unui Dimitrie Cantemir, ale unui A. D. Xenopol, N. Iorga, Dimitrie Gusti, Petre Andrei, Lucian Blaga ş.a. sînt de mult componente ale universalităţii spiritului uman.

Pe aceleaşi coordonate de valorificare critică a experienţei pozitive, înaintate, a învăţămîntului românesc, a contribuţiei aduse de personalităţi proeminente ale culturii româneşti la progresul spiritual şi material al ţării şi poporului nostru, se înscrie şi micromonografia lui Emil Bîldescu, consacrată lui Simion Mehedinţi.

Autorul reuşeşte, în strădania sa, să prezinte un Simion Mehedinţi sub un dublu unghi : teoretician social-politic şi pedagog, personalitate de înaltă ţinută ştiinţifică şi patriotică a învăţămîntului românesc. În cele două mari capitole ale cărţii sale, *Idei filozofice şi social-politice* şi *Concepţia pedagogică*, el realizează, printr-un atent examen critic marxist, o imagine clară a gînditorului, dovedind o cunoaştere temeinică a operei şi ideilor lui Simion Mehedinţi, deosebind în vasta

* Emil Bîldescu, *Simion Mehedinţi*, gînditor social-politic şi pedagog, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1969.

sa operă laturi pozitive (care își păstrează și azi valoarea și semnificația), cum și elementele negative care explică limitele și vederile greșite ale gînditorului și profesorului. Sesizînd ideile lui materialiste și progresiste (sublinierea factorului economic în dezvoltarea societății, recunoașterea existenței exploatării omului de către om în orînduirea din România vremii sale, critica nenumăratelor aspecte nedrepte ale regimului burghezo-moșieresc, evidențierea rolului industriei în ridicarea materială și spirituală a poporului român, concepția sa umanistă, potrivnică rasismului și exacerbării valorilor naționale, egalitatea popoarelor, spiritul pacifist, antirăzboinic), autorul acestei micro-monografii realizează o sinteză vie a ceea ce a fost și rămîne Simion Mehedinți.

Bine structurat și întemeiat pe argumente este capitolul în care este prezentată viziunea pedagogică a lui Simion Mehedinți ca o unitate organică între educație, școală și politică. Prin felul cum și-a construit — dacă se poate vorbi de o construcție de sistem pedagogic la S. Mehedinți — concepția pedagogică, bazată pe realitatea românească, pe muncă cu finalități educative și instructive (legarea școlii de procesul muncii, a teoriei de practică), pe o politică a culturii în care se întîlnesc optimismul pedagogic, încrederea în virtuțile creatoare ale poporului român, Simion Mehedinți este și rămîne una din valorile permanente ale noastre.

Meritul de căpetenie al cărții constă în faptul că ea relevă prezentului una din virtuțile majore ale trecutului gîndirii și culturii noastre, întruchipată în personalitatea lui Simion Mehedinți. Acest lucru este cu atît mai necesar, cu cît viitorul nu se poate prospecta și construi decît printr-un prezent care afirmă și depășește nobilele virtuți pozitive ale trecutului.

VALERIU STREINU

ACTIVITATEA EDUCATIVĂ PIONIEREASCĂ*

Ținînd seama de extinderea mișcării pionierești din țara noastră, de multitudinea și varietatea activităților desfășurate, volumul intitulat *Activitatea educativă pionierească*, apărut recent, sub redacția conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan, umple un gol de mult simțit în orientarea practică a celor ce lucrează nemijlocit cu pionierii. Lucrarea are valoare incontestabilă. Pe lîngă faptul că folosește o bogată bibliografie, din tratarea unor capitole (cap. IV—XI) rezultă că autorii au experimentat și studiat practic aspectele educative pe care le ridică activitatea cu pionierii și școlarii. Lucrarea elucidează problemele metodologice privind studierea științifică a activităților pionierești și — după cum se mărturisește în prefață — cuprinde și rezultate ale unor cercetări speciale privitoare la contribuția activității extradidactice pionierești la educarea personalității moral-cetățenești a copiilor. Deși problematica — la prima vedere — are uneori un caracter eterogen, autorii s-au străduit și au reușit să-i asigure lucrării unitatea de idei necesară.

În primul capitol, Ana Tucicov-Bogdan fundamentează științific direcțiile dezvoltării educației pionierilor și fixează logic locul de acțiune al acesteia „la intersecția familiei cu școala în creșterea tinerei generații" (p. 12). Activitatea pionierească este în fond activitate de educare. Autoarea subliniază totodată caracterul social al activității pionierești. În cercetarea acestui fenomen, detașamentul și unitatea de pionieri sînt privite ca un

* *Activitatea educativă pionierească* (sub redacția conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan), Editura politică, București, 1969, 304 p.

colectiv cu scop și acțiuni comune, cu organe de conducere proprii, cadrul care oferă pionierului posibilitatea de integrare socială, de dezvoltare a unor trăsături cetățenești, care vor contura personalitatea sa.

Nicolae Radu, în *Studiul personalității copilului în sistemul influențelor educative*, prezintă factorii care concură la realizarea personalității proiectate în concepția organizației de pionieri. Evoluția factorilor educativi are la bază o temeinică cercetare, oglindită în datele statistice prezentate (p. 34, 46—47). În raport cu tipul de personalitate proiectat și urmărit în procesul instructiv-educativ, autorul rezervă un larg spațiu manualelor școlare. Pe lîngă carențele reliefate, în privința formării personalității de tip nou, exigențele formulate în manuale sînt rămase în urmă față de cele formulate în programele școlare. Sîntem de părere că și-n privința exactității științifice mai ales manualele de istorie cuprind un izbitor dezacord (de la o clasă la alta, de la o ediție la alta). Dintre factorii educativi care concură la realizarea personalității elevilor și care depășesc cadrul de acțiune al organizației pe prim plan se situează familia. Rolul acesteia este bine precizat. Totuși, considerăm că nu putem încă generaliza afirmația că „la oraș părinții au posibilitatea să se ocupe mai mult și mai calificat de timpul liber al copiilor" (p. 51). În condițiile cînd ambii părinți sînt în producție, copiii se găsesc sub influența altor factori, în toate anotimpurile anului, ceea ce nu corespunde întru totul celor din mediul rural. Rolul comandantului de detașament, atribuțiile sale, misiunea profesorilor și învățătorilor sînt bine stabilite. Nu împărtășim ideea și îngăduința ce li se acordă unor educatori în acest studiu. Autorul spune: „Nimeni nu pune la îndoială o diplomă și drepturile unui titrat, chiar dacă acesta nu stă tocmai bine cu caracterul, desigur cu condiția ca să se încadreze în limitele (foarte largi) admise de lege" (p. 51. al. 3). De ce această concesie, tocmai astăzi? Și, aceasta, într-o lucrare care se adresează tocmai învățătorilor și profesorilor, care trebuie să fie exemple demne de urmat!

Pentru activitatea practică a diriginților, în vederea formării și întăririi colectivului clasei, exemplificările din capitolul III, *Factorii de grup și rolul lor în educația pionierească*, de Mielu Zlate, constituie un real ajutor, iar capitolul al IV-lea, *Pregătirea școlarilor mici pentru a deveni pionieri*, are de asemenea o valoare deosebită pentru activitatea practică. Autorii (Dan Potolea și Ana Tucicov-Bogdan) au interpretat așa cum se cuvine criteriile de primire în organizație stabilite prin statutul acesteia. În viața școlii s-au comis multe greșeli, mergîndu-se pe linia primirii în pionierat numai a elevilor cu note foarte bune, sau de la 8 în sus. Elevii sîrguincioși, cu o conduită ireproșabilă, harnici, etc., dar care nu puteau ajunge la aceste calificative, rămîneau mereu în afara organizației. Or, materialul explică în mod logic aplicarea criteriului sîrguinței la învățătură, fapt care va constitui — credem noi — un îndreptar prețios în viața de organizație. Valoarea acestui studiu constă și în prezentarea metodică și accesibilă tuturor factorilor interesați în procesul pregătirii copiilor pentru a deveni pionieri a mijloacelor de influențare și acționare, mergînd pînă la cele mai subtile posibilități de individualizare. Considerăm că se putea insista mai mult asupra particularităților muncii cu clasa a II-a, oprindu-se asupra poeziilor și bucăților de lectură în care se tratează teme legate de insemnele pionierești, Cu această ocazie, învățătorul le intuiește școlarilor cravata, insigna, stema, toba etc., le explică semnificația lor. Aceste materiale îi atrag, îi influențează direct, creîndu-le stări emotive, înainte de a cunoaște prevederile statutului cu drepturile și obligațiile ce le revin.

Ca rezultat firesc, respectînd succesiunea preocupărilor, capitolele următoare tratează direct viața de organizație. Inițiativa pionierilor în realizarea acțiunilor (cap. V), stimularea acesteia (cap. VI), precum și educarea spiritului de răspundere (cap. VII) sînt componente esențiale ale muncii și activității pionierești. Autorii acestor studii (Ana Tucicov-Bogdan și Gheorghe Fleancu, Patița Silvestru, Tinca Crețu și Mielu Zlate) nu s-au limitat la enunțuri pur teoretice, ci au pătruns adînc în conținutul activității, motivînd afirmațiile prin rezultatele investigațiilor întreprinse în numeroase școli din țară și din Capitală. Metoda de lucru, amplu prezentată, contribuie la dezvoltarea inițiativei creatoare a

comandanților de detașamente și unități, în funcție de specificul fiecărei școli. Concretizările se referă la școli și la situații diferite. Lectura acestor pagini oferă sugestii și soluții practice de rezolvat oricărui comandant, în inițierea și desfășurarea acțiunilor pionierești. Valoarea acestor capitole este cu atît mai mare cu cît aspectele teoretice ale problemelor și explicarea lor practică n-au putut fi citite pînă acum, sub această formă instructiv-practică, în publicațiile noastre legate de munca pionierească. Este un model de aplicare vie, creatoare, a ceea ce este înaintat în unitățile și detașamentele de pionieri din țara noastră.

Dacă, sub diferite forme, concursurile cultural-artistice pionierești (cap. VIII), dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor în cadrul cercurilor tehnice (cap. IX), organizarea și conducerea excursiei pionierești (cap. X), au mai fost prezentate (vezi *Culegerea de referate și comunicări științifice*, elaborată de Consiliul județean Cluj al Organizației pionierilor, 1968), meritul autorilor acestor studii (Ion Ciocan, Tinca Crețu, Elena Irimie și Mircea Ștefan) constă în fundamentarea științifică a experienței pozitive, în prezentarea aspectelor metodice ale activităților tratate. Aprofundarea lor de către comandanți și diriginți își va găsi utilitatea în organizarea concursurilor, cercurilor și excursiilor pionierești.

Lucrarea se încheie cu tratarea unei probleme de mare actualitate în învățămîntul nostru: preorientarea școlară și profesională în cadrul acțiunilor pionierești (cap. XI). Autorul (Gheorghe Fleancu), cunoscător al preocupărilor extradidactice-educative, valorifică toate mijloacele de influențare a elevilor, pentru integrarea lor socială. Pornind de la latura informațională în preorientarea școlară și profesională, subliniază necesitatea educării la elevi a dragostei pentru muncă, precum și contribuția activităților pionierești la dezvoltarea unor deprinderi practice.

Deoarece lucrarea se adresează factorilor de răspundere în munca de educație cu pionierii, în repetate rînduri se apelează la rolul comandantului, la pregătirea și calitățile acestuia (p. 50, 87, 120, 143, 202, 273 etc.). De aceea, considerăm că era bine să fie abordată, într-un capitol aparte, și pregătirea viitorilor comandanți în liceele pedagogice și facultăți. Acestui aspect al muncii educative trebuie să i se acorde, în viitor, o atenție sporită, pe măsura sarcinilor de mare răspundere ce stau în fața celor ce răspund de instruirea și educarea tinerei generații.

Prof. IOAN CIMPEANU
Directorul Liceului nr. 15, Cluj

DOUĂ CĂRȚI DE UTILITATE PRACTICĂ*

P. Hatet urmărește două scopuri didactice: să asigure o însușire rapidă a unei ortografii practice; să-i facă pe elevi să învețe citate semnificative, pe care să le folosească în compozițiile lor franceze și să le dezvolte interesul pentru citirea în original a operelor din care s-a scos citatul.

P. Hatet a pornit de la fapte simple, le-a amplificat treptat, încercînd să trezească anumite reflexe, a notat locul dificil dintr-un cuvînt, a alcătuit tablouri speciale de recapitulare după fiecare grup de cinci lecții. Regulile gramaticale le explică foarte clar. Frazele propuse sînt „fraze-capcană", dar scurte, spre a servi imediat scopului

* Paul Hatet, *Précis méthodique d'orthographe et de citations, avec des pages blanches pour l'élève*, Delagrave, Paris, 1967, 127 p.; Pol Gaillard, *Les clés de l'orthographe, théorie et pratique de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage, classes de 6-e, 5-e, 4-e, 3-e*, Delagrave, Paris, 1968, 104 p.

urmărit. În *Corectura exercițiului* s-a aplicat regula propusă. Metoda e simplă: pentru o regulă gramaticală se oferă un exercițiu de aplicație; pentru cuvinte, recapitulări sistematice; pentru citate, tabele. Cuvintele sînt aranjate în trei grupe: cele de învățat cu prioritate sînt subliniate; cele de urgența a doua nu sînt subliniate; cele de urgența a treia sînt marcate înainte cu un punct roșu. Toate cuvintele scrise greșit se repetă pe paginile albe prevăzute în acest scop, completate de elev. La încheierea fiecărui trimestru, i se dictează elevului toate cuvintele scrise greșit.

La dictare, se propune dictarea a 50 de cuvinte la o lecție, dar se dau și texte închegate pentru dictări (p. 31, 59, 73, 87, 101, 129, 140). Spre a ușura ortografia, la început li se dau elevilor elementele grecești ce intră în formația unor cuvinte de uz internațional, ca la elevii noștri: *iso, lito, mono, ortho, patie, poli* etc., atît de necesare pentru însușirea rapidă a unui limbaj științific.

Chestiunile dificile sînt cuprinse în cîteva ansambluri de reguli, iar la fiecare caz se dă o motivare științifică accesibilă elevilor. Se dau de exemplu trei reguli și urmează trei exerciții ce caracterizează regulile; se dau cuvinte pentru dictare (p. 8, 9, 152), cu explicarea sensului unora și cu marcarea în culoare roșie a dificultăților ortografice ale acelui cuvînt; urmează corectarea exercițiilor de aplicație, cu explicații în paranteză (motivarea scrierii).

Citatele au fost extrase din autori mai vechi (Villon, Rabelais, Du Bellay, Montaigne, Malherbe, Ronsard), din opera iluminiștilor (Rousseau, Voltaire), a clasicilor (Racine, Molière, Boileau, La Fontaine), a romanticilor (Lamartine, Hugo Vigny), a realiștilor, a simboliștilor (Verlaine, Samain), din autorii contemporani (Fr. Mauriac, J. Jaurès, Fr. Joliot-Curie, Anna de Noailles, P. Valéry, St. Exupéry, G. Duhamel, A. Camus, Simone de Beauvoir). Ele constituie un mic repertoriu pe teme diferite, dar cuprinzînd în esență și principalele reguli de ortografie. Elevul e invitat să completeze singur, prin muncă independentă, paginile lăsate albe pentru alte citate întîlnite în cursul lecturii sale. Citatele se învață pe de rost. Acestea sînt grupate pe teme etice ca: munca, perseverența, curajul, adevărul, binele, solidaritatea, tinerețea, modestia, lectura, datoria, meseriile, natura, călătoriile, politețea (p. 68). În *Avertissement*, P. Hatet precizează că a dat: 1. carnete de ortografie; 2. carnete de citate, deoarece acestea „souvent réclamés en vain par les professeurs sont prêts à être utilisés; ils sont là, et ne se perdront plus" (p. 2). Scopul principal e ortografia. Autorul spune: „L'expérience de tous les jours nous montre combien l'orthographe de nos élèves est incertaine" (p. 2) și adaugă: „Parce que nous avons jugé les résultats obtenus intéressants, nous avons voulu l'étendre à un plus grand nombre" (p. 2). Progresele sînt rapide.

Textul este imprimat bicolor, ușurînd aflarea regulii sau ortogramei. Dificultățile tratate sînt de natura aceasta: *a-à, ou-où et-est, se-ce, sesces, s'était-c'était.* Se dau tabele de conjugări de verbe, se urmăresc capitole de gramatică: tipuri și moduri, se fac observații de punctuație.

Manualul este foarte potrivit pentru munca independentă a elevilor. Este o carte didactică utilă și plăcută, editată în condiții excelente, cu multe tabele, sublinieri, scheme etc., care trimit imediat la locul în cauză și asigură repetarea ortografiei.

★

Pol Gaillard, agregat de universitate, care a citit mii de caiete ale elevilor săi din clasele 3, 2, 1, dă în cartea sa o motivare gramaticală pentru fiecare caz ortografic și propune pentru fiecare situație proba de verificare prin substituirea construcției. El se ocupă îndeosebi de dificultățile ortografice gramaticale și sintactice, nu insistă asupra celorlalte. Și el, ca și P. Hatet, începe de la chestiuni simple (accente, abrevieri, sedila), pentru a explica și probleme mai grele (concordanța timpurilor, folosirea conjunctivului etc.). El se ocupă de cauzele greșelilor și afirmă că ele provin din neatenție și din lipsă de reflecție. Se subliniază un lucru foarte important și pentru elevii noștri: ei să nu aibă niciodată sub ochi grafii greșite, ci numai juste. Autorul propune la fiecare regulă și exercițiu procedee practice de verificare (ex. davantage=mieux; d'avantage=profit). Elevul este clarificat prin exemple din limba actuală sau din autori. Nici o regulă și nici o ortogramă nu e lă-

sată fără motivare științifică, întocmai ca și la P. Hatet. Iată cîteva exemple : *ai-es-ait-est, ça-çà-sa, vois-voit-voie, plutôt-plus-tôt ; tant-temps-t'en-tends-tend-taon-tan (p. 95) ; du-dû-due-duesdût.* Toate aceste situații se valorifică în context și numai așa se face proba sensului. Exercițiile propuse pentru elevi vin să le consolideze ortografia. Alt exemplu : cuvintele feminine ce indică conținutul sau durata, precum și cele din participii se scriu cu *ée* la sfîrșit : *cuillerée, soirée, dictée, montée.*

Ambele cărți sînt de folos practic imediat pentru profesorii care predau limba franceză și pentru ceilalți care se ocupă de dictări, caiete, repetiții, scheme colorate, probe în context.

Lector Z. MACOVEI

Pedagogia și problemele sale în istoria gîndirii*

Încercarea de a lega problemele pedagogiei de evoluția doctrinelor filozofice stîrnește, negreșit, un interes pe care nici un pedagog nu-l poate nega.

Dar dacă aceasta ar fi prima idee pe care o sugerează titlul, nu tot aceasta pare să fie intenția autorului cărții pe care o discutăm în rîndurile de față. Nu vom găsi în ea, așa cum ar fi fost de așteptat, analizate în adîncime raporturile, influențele, implicațiile de fond care articulează două discipline multă vreme considerate ca fiind în relații de subordonare și anume : una, filozofia, avînd o sferă mai largă, care asimilează pe cealaltă, cu sferă mai restrînsă, pedagogia.

Arătînd în prefață că intenția sa este de a scoate în evidență fluxul gîndirii pedagogice care circulă ca un curent „pe dinăuntrul" gîndirii filozofice, autorul își manifestă de la început preferința pentru un studiu paralel, preferință pe care, de altfel, o respectă pînă la ultima pagină a cărții. Gîndirea pedagogică este, în concepția sa, de natură filozofică, dar ea se bucură totuși de privilegiul unei autonomii care derivă „din perspectiva sa originală asupra realității".

Firește, abordînd istoria pedagogiei după o schemă paralelă cu istoria filozofiei, problema delimitării raporturilor dintre cele două discipline apare

* Augusto Baroni. *La pedagogia e i suoi problemi nella storia del pensiero*, Brescia, 1961, ed. a V-a, La scuola editrice, 3 vol., 1163 p.

nu numai ca necesară, dar și ca esențială. După cum am văzut, A. Baroni consideră că pedagoria este integral subsumată filozofiei, după o concepție care pare a nu acorda semnificația cuvenită eforturilor de emancipare ale pedagogiei, tendințelor sale, în cea mai mare parte realizate, de a se instrumentaliza, de a se tehniciza, de a deveni o știință cu domeniu propriu, cu mijloace de cercetare proprii, specifice, eficiente pe teren practic. După cum se știe, fenomenul nu este izolat ; același proces dar cu aspecte și mai dramatice, deoarece criza este mai acută, îl parcurge și psihologia, cu care pedagogia este fără îndoială mai organic legată.

Am socotit util să ridicăm din capul locului aceste obiecțiuni, deoarece ele explică în parte motivul pentru care autorul a înțeles să pună față în față, fără a insista prea mult asupra schimbului de substanță dintre ele, istoria a două discipline, dintre care una îi apare atît de vădit tributară celeilalte, încît nu mai consideră necesar să adîncească studiul acestui schimb. Puncte de contact apar și în lucrarea lui A. Baroni, dar exprimate mai mult prin acei filozofi care au cumulat și calitatea de pedagogi, cum ar fi un J. Locke, un J.J.Rousseau s au un J.Dewey. Dar dacă paralela istorică dintre filozofie și pedagogie prezintă vreun interes, socotim că aceasta izvorăște mai puțin din faptul că ea poate circumscrie data, locul și calitatea anumitor fenomene de interes comun, cît din acela că poate și chiar trebuie să reflecteze modul în care cultura anumitor epoci s-a distilat în gîndirea pedagogică a epocilor respective. Aceste fenomene îl preocupă uneori și pe A. Baroni, dar nu în măsura cuvenită.

Nu trebuie să se creadă că înțelegem să umbrim prin obiecțiunile noastre meritele cărții lui A. Baroni, care sînt multe și vrednice de toată stima. Ne aflăm, de fapt, în fața unui compendiu cît se poate de complet, de esențializat. Dacă ne-am adresa, de pildă, antichității grecești este limpede că ar fi o sarcină grea să descoperim numele vreunui filozof trecut cu vederea, autorul dovedind sub acest aspect o rîvnă demnă de aceea a lui Diogene Laerțiu. De la Thales din Milet pînă la J. P. Sartre, lucrarea înregistrează cu aceeași concizie și autoritate, toate punctele de reper ale gîndirii filozofice din ultimii 2500 de ani. Analize mai adînci sînt închinate și unor teme specific pedagogice, cum ar fi educația în Grecia antică, originile școlii clasice, școala în civilizația elenistică, educația în Roma antică, educația creștină, educația în evul mediu, în epoca scolastică, educația în epoca Renașterii, în epoca Reformei și Contrareformei, educația în secolul al XVII-lea, pedagogii elvețieni, pedagogia în secolul XX, școala americană școala activă, pedagogia rusă și sovietică ș.a. O atenție deosebită este arătată școlii și pedagogiei italiene.

Trebuie să facem și mențiunea că analiza pe care o întreprinde A. Baroni pornește dintr-un spirit realist și lucid. Nu se poate face o expunere atît de concisă și de esențială decît atunci cînd capacitatea de selecție operează asupra unui domeniu binecunoscut în detalii. Vom cita, astfel, discuția dusă asupra curentului sofiștilor, al căror rol în orientarea umanistă a filozofiei grecești și a căror contribuție la așezarea pedagogiei pe baze concrete sînt recunoscute cu obiectivitate, fără apelul la acele prejudecăți moralizatoare pe care o tradiție schematizantă sau poate fascinația răsfrîntă peste secole a figurii lui Socrate le-a lăsat moștenire posterității.

Aceeași interpretare realistă, lipsită de prejudecăți, este dată și gîndirii scolastice. Străină de gîndul vreunei reabilitări, istoria este pusă în fața unui efort de cultură care s-a extins pe durata a trei secole și care a dinamizat singurele instituții școlare într-o

perioadă nejustificat considerată drept crepusculară. Dar curentul scolastic a dat primele interpretări moștenirii clasice, intepretări care în esență fac dovada unei sensibilități acute, care prefigurează problemele gîndirii moderne și aduc chiar elemente valide pentru soluționarea lor. Pedagogul nu poate ignora aceste fapte — care aparțin unei realități nedezmințite — fără a vătăma propria sa formație de specialist.

O consemnare la fel de atentă a reperelor ne întîmpină și în volumele închinate filozofiei și pedagogiei moderne și contemporane. Dar dacă metoda explorării pe paralele necomunicate generează inconvenientele pe care le-am invederat la începutul notelor noastre, aceste inconveniente sînt agravate, în ce privește mai ales epoca contemporană, de faptul că pentru studiul relațiilor dintre cele două discipline, apelul la alte surse întîmpină dificultăți. În fapt, pentru perioada contemporană aceste relații sînt încă puțin studiate.

Raporturile dintre pozitivism sau pragmatism și pedagogie sînt bineunoscute sau, în orice caz, ușor de studiat. Același lucru nu se poate spune însă în legătură cu alte curente filozofice, ale căror linii de forță sînt încă obscure, de pildă în legătură cu existențialismul, și această situație trebuie socotită ca dăunătoare. Căci, existențialismul, ca filozofie care exprimă starea de criză spirituală a actualei societăți capitaliste, este numai o ultimă ipostază a unei orientări, care, prin linia Schopenhauer-Kierkegaard-Husserl-Heidegger-Jaspers-Sartre, însoțește ca o paralelă a „disperării" întreaga epocă de înflorire a capitalismului industrial pînă la mișcările de tineret din zilele noastre, de care, evident, nu este străin.

Nu se poate nega că asemenea fenomene interesează îndeaproape pedagogia și de aceea ele trebuie bine analizate. Am considerat titlul lucrării lui A. Baroni ca un angajament luat în această direcție și poate de aceea lectura noastră a fost umbrită de o anume decepție. Căci, dacă o istorie a filozofiei este întotdeauna captivantă, lectura rămîne delectare sterilă atunci cînd filozofia pierde contactul cu dialectica realității.

CONSTANTIN URMA

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

pe caniculă.... o oază de răcoare

...într-un pahar de nectar !

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 2391